Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9470328
Centre d'intérêt : 751

Pelletier, Jacques.

Formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture : une séquence d'habiletés de lecture et d'écriture / Jacques Pelletier. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, 1993.
xix, 290 p. ; 28 cm.

Résumé : p. [v] Code : 1532-0410 Bibliogr. : p. 289-290.

ISBN 2-920916-24-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de Sherbrooke

Descripteur(s) : Français (Langue) * Ecriture * Lecture * Habileté fondamentale * Composition * Dissertation * Méthode d'apprentissage * Méthode de travail * Sciences humaines * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce document, qui s'adresse à des enseignants intéressés à contribuer de façon explicite à la formation des élèves en matière de maîtrise de la langue écrite, comprend deux parties. La première présente cinq habiletés élémentaires communes à des formes d'écrits complexes : maîtriser la phrase; maîtriser la citation et la référence; repérer et élaborer un plan; lire, analyser et rédiger correctement des paragraphes; lire et écrire correctement une introduction, un développement et une conclusion. La deuxième partie traite de quatre formes d'écrits plus complexes : rédaction d'un résumé de texte, réponse écrite à des questions complexes fermées, réponse écrite à des questions complexes ouvertes, rédaction d'un commentaire de texte.

Type de document :

Formation intellectuelle de base

et

habiletés d'écriture

Une séquence

d'habiletés

de lecture et d'écriture

Jacques Pelletier

Collège de Sherbrooke

94-70328

Formation intellectuelle de base

et

habiletés d'écriture

Une séquence

d'habiletés

de lecture et d'écriture

Jacques Pelletier

Collège de Sherbrooke

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.), dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.).

Ce document n'engage que la responsabilité du Collège de Sherbrooke et celle de son auteur.

On peut obtenir des exemplaires de ce document à la Direction des services pédagogiques du cégep de Sherbrooke.

Tous droits réservés
Cégep de Sherbrooke
475, rue Parc,
Sherbrooke, Québec,
J1H 5M7
et
Jacques Pelletier

Dépot légal - troisième trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-920916-24-6

Remerciements

Je tiens à remercier les membres de l'équipe de "Pédagogie concertée", Micheline Poulin, Renée Lafrance, Jean-Claude Thibault et René Pelletier, tous professeurs au Collège de Sherbrooke. L'ensemble de ce texte doit beaucoup à leurs commentaires et à leurs suggestions. Les plans préliminaires de la plupart des cinq premiers chapitres ont été élaborés en commun.

Résumé

Cette séquence d'habiletés de lecture et d'écriture a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche intitulé Pédagogie concertée et habiletés d'écriture. Ce projet consistait à faire enseigner par une équipe de 4 professeurs oeuvrant en concertation une séquence d'habiletés de lecture et d'écriture, à des élèves de Sciences humaines sans mathématiques de collégial I.

En concevant ce projet, les auteurs ont pris explicitement en considération la problématique de la réussite, des échecs et des abandons dans les collèges du Québec, ils croyaient que la formation intellectuelle de base jouait un rôle déterminant dans cette problématique, et que la maîtrise des habiletés de lecture et d'écriture était une constituante majeure de cette formation.

La première étape de la recherche a consisté à construire la séquence d'habiletés. Le présent document réalise une partie des résultats de ce travail. Il s'adresse à des professeurs intéressés à contribuer de façon explicite à la formation des élèves en matière de maîtrise de la langue écrite. Il se divise en deux parties. La première traite de 5 habiletés élémentaires qui sont communes à bien des formes d'écrits complexes : maîtriser la phrase; maîtriser la citation et la référence; repérer et élaborer un plan; lire, analyser et rédiger correctement des paragraphes; lire et écrire correctement une introduction, un développement et une conclusion. La deuxième traite de quatre formes d'écrits plus complexes : rédaction d'un résumé de texte; réponse écrite à des questions complexes fermées; réponse écrite à des questions complexes ouvertes; rédaction d'un commentaire de texte.

Nous avons aussi tiré des cinq premiers chapitres une version réduite, intitulée Abrégé méthodologique, destinée à l'usage des professeurs et des élèves.

La deuxième partie du projet a consisté à faire l'expérience de cette séquence auprès de la catégorie d'élèves déjà nommée et fait l'objet d'un rapport.

Enfin, à ce rapport nous joindrons deux écrits complémentaires. L'un portera sur le processus de concertation appliqué par l'équipe de quatre professeurs (histoire, géographie, philosophie, psychologie). L'autre réunira des documents d'encadrement pédagogique destinés à favoriser l'enseignement des neuf habiletés de lecture et d'écriture. Ces deux écrits s'adressent aux professeurs qui désireraient appliquer dans leurs cours tout ou partie de notre séquence.

Depuis quelques années, la société et le milieu éducatif se sont convaincus de l'importance de la maîtrise de la langue écrite, après vingt à trente ans de négligence plus ou moins systématique. À cette motivation qui se répand un peu partout, il faut fournir des moyens, moyens d'enseigner pour les professeurs, moyens d'apprendre pour les élèves.

Notre contribution à cet idéal de la tête bien faite a pris la forme de ce livre.

Table des matières

Introduction générale 1

1. **Réussites et échecs au collégial, formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture** 1

2. **La séquence d'habiletés d'écriture** 4

2.1 Définitions 4

2.1.1 De quelle sorte d'écriture parlons-nous ? 4
2.1.2 Habiletés 5
2.1.3 Habiletés d'écriture 7
2.1.4 Séquence 8

2.2 Présentation de la séquence 8
2.3 Une vision systémique du texte 12

3. **Application de cette séquence** 15

Première partie : Cinq habiletés de lecture et d'écriture élémentaires 17

Chapitre 1, Étape 1 : Maîtrise de la phrase 19

1. **Vue d'ensemble : quelques principes grammaticaux et pédagogiques** 19

1.1 Place de cette première étape dans l'ensemble de la séquence 19
1.2 L'objectif général de cette étape 20
1.3 Pourquoi tant de faiblesses élémentaires dans la langue écrite des élèves ? 21
1.4 Quelque chose à essayer 23

2. **Grille d'analyse des zones de concentration des erreurs en français écrit** 24

2.1 Le diagnostic 24
2.2 Pistes de solutions 25

2.2.1 1er bloc : Syntaxe 25
2.2.2 2e bloc : Orthographe 25
2.2.3 Notre contribution 26

2.3 Du portrait global au diagnostic individuel 26
2.4 Comment lire les deux tableaux 27

2.4.1 Premier tableau 27
2.4.2 Deuxième tableau 28

2.5 Validité de cette grille pour le collégial 29

Premier tableau : Diagnostic 30

Deuxième tableau : Thérapeutique 35

3. **Comportements à intégrer pour développer une attitude de révision efficace** 39

3.1 Vue d'ensemble 40
3.2 Présentation des trois comportements 40

3.2.1 Se relire à haute voix 40
3.2.2 Douter, vérifier et corriger 41
3.2.3 Le principe de simplicité 42

3.3 Conclusion 43

Chapitre 2, Étape 2 : Maîtrise de la citation et de la référence 45

1. **Introduction** 43

2. **Illustrer la technique et les conséquences de son application et de sa non-application** 47

2.1 Premier exemple commenté 48

2.1.1 L'exemple 48
2.1.2 Commentaires 49

2.2 Deuxième exemple commenté 50

2.2.1 L'exemple 50
2.2.2 Commentaires 51

2.3 Conclusions partielles 53

3. Les raisons d'être de la technique de la citation et de la référence 54

3.1 Une technique au service de la communication intellectuelle authentique 54
3.2 La constellation de valeurs qui donnent son sens à la technique de la citation et de la référence 56

3.2.1 Une valeur de civilisation 57
3.2.2 Valeurs intellectuelles 57
3.2.3 Valeurs morales 57

3.2.3 a) Pour celui qui lit 57
3.2.3 b) Pour les auteurs cités 58
3.2.3 c) Pour celui qui écrit 59

3.2.4 Peut-on faire mentir des sources en les citant correctement ? 61

4. Technique de la citation et de la référence 62

4.1 La citation 62

4.1.1 Définition 62
4.1.2 Deux sortes de citations : définitions et techniques 62

4.1.2.1 La citation textuelle 62
4.1.2.2 La citation non textuelle 63
4.1.2.3 Association des deux sortes de citations 65
4.1.2.4 Que faire quand on n'a pas besoin de citer une ou des phrases au complet ? 65

4.1.3 Tableau des avantages relatifs de chaque sorte de citation, selon six caractéristiques différentes 67

4.2 La bibliographie et la référence 68

4.2.1 Définitions 68

4.2.1.1 Bibliographie 68
4.2.1.2 Référence 68

4.2.2 Deux façons de faire une bibliographie 68

4.2.2.1 La référence bibliographique et la bibliographie 68
4.2.2.2 La référence ordinaire 70

4.3 Remarques complémentaires sur les liens entre bibliographie et références ordinaires 71

4.3.1 Méthode traditionnelle 71
4.3.2 Méthodologie abrégée 71

4.4 Avantages et inconvénients de ces deux méthodes 71

4.5 Quelle méthode choisir ? 72

4.6 Stratégie d'application dans le cadre d'un travail de recherche 73

5. Typologie des erreurs 75

5.1 Première catégorie : Quand on ne cite pas vraiment 76

5.1.1 Plagiat intentionnel, total ou partiel 76
5.1.2 Plagiat technique total 76
5.1.3 Plagiat technique partiel I 76
5.1.4 Plagiat technique partiel II 76
5.1.5 La fausse citation textuelle 77
5.1.6 Le déguisement 77

5.2 Deuxième catégorie : Quand on déforme le texte en citant 77
5.3 Troisième catégorie : Quand on cite correctement 79

5.3.1 La citation textuelle isolée 80
5.3.2 La juxtaposition de citations 80

6. Résumons-nous 81

Chapitre 3, Étape 3 : Repérer un plan, élaborer un plan 83

1. Rapports entre le plan, le texte et l'effort de compréhension 83

2. Mise en situation : étude raisonnée d'un exemple 84

2.1 Le texte concerné 85
2.2 Étudier la table des matières 85
2.3 Étudier l'introduction 85
2.4 Recueillir et disposer graphiquement les sous-titres 86
2.5 Conclusions partielles 86

3. **Comment repérer (lire) un plan** 87

3.1 Textes riches en indices du plan 88

3.1.1 88
3.1.2 90
3.1.3 90

3.2 Textes pauvres en indices du plan 91
3.3 Conclusions partielles 93

4. **Élaborer (faire) un plan préliminaire** 93

4.1 La place du plan dans le processus d'écriture 94
4.2 Quelques types de plan 96

4.2.1 Les facteurs qui déterminent le plan 96
4.2.2 Quelques types de plan... et de développement 97

4.2.2.1 Le plan inventaire 97
4.2.2.2 Le plan chronologique 98
4.2.2.3 Le plan spatial 98
4.2.2.4 Le plan comparatif 99
4.2.2.5 Le plan dialectique 99

5. **Élaborer (faire) un plan détaillé** 100

5.1 Les rapports entre le plan préliminaire et le plan détaillé 100
5.2 Les trois qualités du plan détaillé 100
5.3 Un processus en cinq questions 101

5.3.1 1re question : De quoi veut-on parler dans ce texte, au juste ? 101
5.3.2 2e question : Peut-on distinguer, dans cette liste, des points qui ont plus d'importance que d'autres ? 102
5.3.3 3e question : Peut-on grouper toutes les idées sous des thèmes généraux déjà présents ? ou faut-il ajouter de nouveaux thèmes ? 103
5.3.4 4e question : Dans quel ordre logique global convient-il de placer les différents thèmes mineurs et majeurs ? 104
5.3.5 5e question : Y a-t-il des éléments à enlever ou à ajouter au plan détaillé ? 105

5.4 Conclusions partielles 105

6. **Conclusion** 106

Chapitre 4, Étape 4 : Théorie et pratique du paragraphe 107

1. Quelques notions préliminaires 107

1.1 Objectifs de cette quatrième étape 107
1.2 Place de cette étape dans l'ensemble de la séquence 107
1.3 Utilité de l'analyse de paragraphes 108
1.4 Mise en garde 108

2. Une théorie du paragraphe 110

2.1 Pourquoi des paragraphes ? 110
2.2 Une seule idée principale par paragraphe 110
2.3 Les trois fonctions des paragraphes 111
2.4 Typologie des paragraphes 114

2.4.1 Les sept types de base 115
2.4.2 Formes simples, formes multiples et formes inversées 117

2.5 Compléments théoriques 119

2.5.1 Fonctions du paragraphe, fonctions de la pensée 119
2.5.2 Le X au tout début du paragraphe et le mouvement spontanément finaliste de la pensée 120
2.5.3 Pour l'analyse de paragraphes (la lecture) 122
2.5.4 Pour la composition de paragraphes (l'écriture) 123

2.5.4.1 Stimuler l'écriture 124
2.5.4.2 Mieux structurer ses textes 124

2.5.5 Pour une éthique de la communication 125

3. Exemplification de l'analyse et de la typologie 127
(analyse détaillée de deux extraits)

3.1 Un texte de psychologie 128
3.2 Un texte d'histoire 134

4. Le profil de fréquence d'apparition des types de paragraphe : ses deux principales utilités 139

4.1 Bilan des analyses du point 3 139

4.1.1 Le texte de psychologie 140
4.1.2 Le texte d'histoire 140

4.2 Deux utilités de ces profils 141

4.2.1 Évaluer la lisibilité d'un ou plusieurs textes 141
4.2.2 Guider la correction d'un texte 142

4.3 Trois conseils pour produire des paragraphes plus lisibles 143

5. Trois compléments théoriques issus de difficultés posées par la pratique de l'analyse de paragraphes 144

5.1 Se référer à une notion trop élargie de l'exemplification, ou de l'illustration, peut faire voir des exemples où il n'y en a pas 145

5.1.1 Un exemple de désaccord 145
5.1.2 Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques 145
5.1.3 Conclusion 146

5.2 En dehors du cadre propre du paragraphe, l'analyse de paragraphes perd son utilité et sa pertinence 146

5.2.1 146

A) Un exemple de désaccord 147
B) Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques 147
C) Conclusion 148

5.2.2 148

A) Un exemple... 148
B) Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques 148

5.2.3 Conclusion 149

5.3 Il ne faut pas mêler la terminologie de cette théorie avec les notions classiques d'idée principale et d'idée secondaire 149

6. **Conclusion** 151

Chapitre 5, Étape 5 : Introduction, développement, conclusion 153

1. **Introduction** 153

2. **Fonctions psychologiques de l'introduction, du développement et de la conclusion** 154

3. **Comment faire une bonne introduction** 155

3.1 Trois formulations 155
3.2 Deux exemples d'introduction 157

3.2.1 Premier exemple 157
3.2.2 Deuxième exemple 157

4. **Comment faire une bonne conclusion** 158

4.1 Trois formulations 158
4.2 Deux exemples de conclusion 159

4.2.1 Premier exemple 159
4.2.2 Deuxième exemple 159

5. **L'analogie du sablier** 160

6. **Le développement** 161

6.1 Sa fonction 161
6.2 Sa forme générale 162
6.3 Définition 163

7. **Ordre de présentation et ordre de composition ne coïncident pas** 163

8. **Quelques conseils pour rédiger** 165

Conclusion de la première partie 167

Deuxième partie : Quelques formes d'écriture complexes 169

Introduction de la deuxième partie 171

Chapitre 6, Étape 6 : Écrire un résumé 175

Quelques gros défauts des résumés d'élèves 175

1. **Quelques éléments préliminaires** 176

1.1 Une première définition 176
1.2 Ce que le résumé n'est pas 176
1.3 Qualités requises 177
1.4 Le résumé, plus qu'une forme d'écrit, un bon prototype de l'acte de compréhension 177
1.5 Les deux caractéristiques spécifiques du résumé 178

2. **Mise en situation : Deux exemples commentés** 178

2.1 Deux exemples 178

2.1.1 178
2.1.2 180

2.2 Commentaires 180

2.2.1 Ce que nous apprend l'analyse des paragraphes du texte 180
2.2.2 Ce que nous apprend l'analyse quantitative 181
2.2.3 L'ampleur des résumés et son effet sur les deux caractéristiques spécifiques 182
2.2.4 Évaluation de l'utilisation de la technique de la citation et de la référence 183
2.2.5 Autres indices de l'architecture logique : les mots de liaison 183
2.2.6 Le ton authentique et le schéma de communication qui définit le résumé 184

3. **La méthode à suivre pour réussir un résumé** 187

3.1 Première étape : Appréhension globale 187
3.2 Deuxième étape : Dégager l'architecture logique 188
3.3 Troisième étape : À la jonction de l'architecture logique et de l'identification des idées 188

4. **Résumons-nous** 190

5. **Conclusion** 191

Chapitre 7, Étape 7 : Répondre par écrit aux questions complexes fermées 193

1. **Introduction** 193

2. **Quelle différence y a-t-il entre faire un résumé et répondre à une question complexe fermée ?** 194

3. **Étude raisonnée d'un exemple** 198

   3.1 La question 198
   3.2 L'analyse de la question ; un processus en trois étapes 199
   3.3 Analyse de la question 200

      3.3.1 Que demande la question au juste ? 200
      3.3.2 Que faut-il chercher au juste ? 201
      3.3.3 Anticipation de la réponse 201

   3.4 La lecture du texte, la cueillette des données 202
   3.5 Résumons la démarche 208
   3.6 Que reste-t-il à faire pour obtenir la réponse ? 209
   3.7 Composer une réponse 209
   3.8 La réponse 210

4. Résumons-nous 213

Chapitre 8, Étape 8 : Répondre par écrit aux questions complexes ouvertes pour faire une dissertation, un travail de recherche ou un essai 215

1. **Première approche du problème posé par une question complexe ouverte** 215

2. **Traiter des questions complexes ouvertes nous confronte à un double défi sur le plan stratégique** 219

   2.1 219
   2.2 219
   2.3 220

3. **La méthode pour traiter les questions complexes ouvertes** 221

   3.1 Analyse de la question et analyse du sujet coïncident 221
   3.2 Les trois mêmes étapes stratégiques : ressemblances et différences 221
   3.3 Que demande la question au juste ? 222

3.4 Que faut-il chercher au juste ? 223

3.4.1 Ouvrir le sujet, se trouver quelque chose à dire 223

a) L'écriture libre 224
b) Des mots clés aux pistes à explorer 225
c) Sept conseils de Liliane Goulet 225
d) La carte des questions 226
e) Les dix catégories d'Aristote 228
f) S'inspirer des types de plans 229
g) S'inspirer de la théorie du paragraphe 229
h) Brainstorming et carte des concepts 230

3.4.2 Délimiter le sujet 230

3.5 Quelle sera la structure possible de la réponse ? 231
3.6 Différences entre questions fermées et questions ouvertes 232

4. **Trois exemples pour illustrer la méthode** 232

4.1 Premier exemple 232

4.1.1 Énoncé du sujet 232
4.1.2 Analyse de la question 232

a) Clarifier le contexte 233
b) Analyse de l'énoncé du sujet ou de la question 234

4.1.3 Conclusions 235

4.2 Deuxième exemple 236

4.2.1 Énoncé de la question 236
4.2.2 Analyse et exploitation de la question (du sujet) 236
4.2.3 Conclusion provisoire 238
4.2.4 Exploration de quelques-unes de ces pistes 238

4.3 Troisième exemple 241

Énoncé du sujet 241
a) Analyse du sujet 241
b) + c) Brainstorming et carte des concepts 242
b) + d) Brainstorming et recours aux diverses dimensions d'un sujet 242
e) L'hypothèse de travail 243

f) Élaboration d'un plan provisoire 243
Commentaires 244

5. **Méthode de l'analyse de la question adaptée aux questions fermées et ouvertes** 246

Chapitre 9, Étape 9 : Rédiger un commentaire de texte 249

1. **Une forme d'écriture académique** 249

2. **Limites matérielles** 250

3. **Comment s'y prendre pour rédiger un commentaire de texte** 250

3.1 Le problème initial : éviter la paralysie devant la page blanche 250

3.2 Les contenus propres du texte à commenter 251

3.3 L'examen des parties du commentaire et de leur poids dans l'évaluation 252

3.4 L'importance de relire fréquemment le texte 254

3.5 Généralités sur les deux parties spécifiques du commentaire de texte 255

3.6 Comment trouver les matériaux pour composer une bonne explication de texte philosophique 255

3.6.1 Première question : Quel est le sujet du texte ? 256
3.6.2 Deuxième question : Quelle est la thèse de l'auteur ? 257
3.6.3 Troisième question : Comment l'auteur s'y prend-il pour exposer, prouver, faire valoir sa thèse (position) ? 257

3.7 Comment examiner le texte pour se trouver de bons éléments de critique du texte ? 259

3.7.1 Jugements globaux ou partiels, positifs ou négatifs 260
3.7.2 Jugements personnels existentiels ou philosophiques 260

a) Jugements personnels existentiels 260
b) Jugements personnels philosophiques 261

3.8 Conclusion 262

4. Illustrations 263

4.1 Le texte 263

4.2 Guide de lecture 265

4.3 Exemple commenté de commentaire de texte correct rédigé par une élève du collégial 266

4.4 Compléments relatifs à cette explication de texte 268

4.4.1 Principaux points faibles de cet exemple 268
4.4.2 Première question : Quel est le sujet du texte ? 270
4.4.3 Deuxième question : Quelle est la thèse de l'auteur ? 270

4.5 Illustration de l'exercice de clarification de certains concepts 272

5. Résumons-nous 274

Conclusion générale 277

Annexe 1 Séquence d'habiletés d'écriture et faiblesses répandues dans la formation intellectuelle de base des élèves du collégial 285

Annexe 2 Exercices sur le plan 287

Bibliographie 289

Introduction générale

L'explication du titre de ce document et la compréhension de ses intentions, de ses principaux contenus et moyens requièrent le développement de trois sujets :

1- Une présentation des principaux rapports que nous voyons entre les habiletés de lecture et d'écriture, la formation intellectuelle de base et les élèves du collégial. Plus précisément, on verra quels liens on peut tracer entre les graves problèmes vécus par les élèves du collégial sur le plan des échecs, leurs carences sur le plan de la formation intellectuelle de base et la part que les faiblesses en habiletés d'écriture peuvent prendre dans ces deux phénomènes. Il s'agira de dire **pourquoi** et **pour qui** cette séquence a été conçue.

2- Une vue d'ensemble de la séquence d'habiletés d'écriture présentée dans ce document, soit une présentation de la sorte d'écriture visée, des notions d'habileté, d'habileté d'écriture et de séquence, une description des grandes étapes de notre séquence et une vision systémique du texte susceptible de faire sentir la complémentarité des étapes de la séquence. Il s'agira cette fois de dire le **quoi** du projet.

3- Quelques remarques générales sur l'application d'une telle séquence.

1. Réussites et échecs au collégial, formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture

Cet ouvrage a pour but d'aider les élèves du collégial à mieux réussir leurs études. Cet objectif pragmatique est sans doute un peu restreint par rapport à d'autres formulations qui tentent de relier des objectifs de formation scolaire à des fins plus transcendantes, mais il a l'avantage d'être plus concret.

Après plus de vingt ans de vie du Cégep, plusieurs études ont contribué à dresser un bilan et à mettre en évidence d'importantes lacunes[1].

Il ne s'agissait pas d'oublier les acquis positifs. Les Cégeps ont permis à plus d'élèves d'avoir accès aux études supérieures. Ils leur ont offert des programmes plus nombreux, aux contenus plus modernes et plus variés. Ils se sont montrés plus ouverts à maintes pédagogies nouvelles, soucieuses de laisser aux élèves plus de place, plus d'espace pour manoeuvrer et pour prendre en charge la responsabilité de leur formation. Toutefois, ces années ont surtout servi à ins-

---

1 À notre avis, la principale étude est celle du Conseil des collèges : Gouvernement du Québec, Conseil des Collèges, **La réussite, les échecs et les abandons au collégial**, Rapport 1987-1988, Juin 1988, 95 p.

taurer, à mettre en place et à consolider. Ce genre de préoccupation ne favorise guère le retour critique. En cours de route, on a bien relevé, ici et là, des lacunes importantes dans la qualité de la formation, mais ces appels ne soulevaient jamais l'intérêt général souhaité par leurs auteurs et nécessaire pour susciter des actions correctrices.

Vers le milieu des années 80, ces exhortations ont commencé à toucher un peu tout le monde. Grâce à une conjonction d'études réalisées dans tous les pays industrialisés, on a pu cerner avec une précision croissante plusieurs faiblesses réelles.

Au collégial, il est un symptôme d'un grave malaise, c'est le taux d'échecs et d'abandons. Dans l'ensemble des programmes d'études, à peine 63 % des élèves finissent par obtenir un diplôme d'études collégiales (D.E.C.)[2]. C'est dire que les gains obtenus sur le plan de l'accessibilité semblent se limiter **à l'entrée** des institutions d'enseignement, alors que la seule accessibilité véritable doit se mesurer **à la sortie**, c'est-à-dire par l'obtention d'un diplôme. À la lumière de ce critère, il faut malheureusement reconnaître que l'accessibilité n'est pas réalisée dans les faits. Les branches ne manquent pas de fleurs, mais les fruits tardent à venir. Et on se demande ce qui ne va pas avec ce greffon.

Pour expliquer ce phénomène, on déplore chez bien des élèves un manque de préparation préalable et, plus précisément, on relève bien des trous dans la formation intellectuelle de base. Lire, écrire et compter sont autant de clés, de passe-partout, pour réussir des études supérieures et plus de 50 %[3] des élèves admis au collégial ont un trousseau dangereusement dégarni. Deux de ces habiletés de base sont concernées par le manque de maîtrise de la langue écrite. Il s'ensuit que les élèves qui connaissent de sérieux problèmes sur ce plan éprouvent **continuellement** des difficultés à lire, à décoder les informations écrites qu'on leur transmet et, partant, à comprendre, et des difficultés souvent plus grandes encore à exprimer leurs pensées par écrit de façon articulée, et, par conséquent, à faire la preuve de leur compréhension. De telles faiblesses affectent leur capacité d'apprendre **dans toutes les matières** et sont causes d'échecs, pour peu que les formes d'évaluation leur demandent de produire des documents écrits.

---

2 Ibidem, p. 13.

3 Selon une étude du Conseil des collèges, "Dans certains collèges, on considère que les deux tiers des élèves présentent des lacunes sérieuses en français." (Conseil des collèges, **La qualité du français au collégial**, novembre 1988, pp. 5-6.)

Cette triste statistique ne concerne pas seulement les collèges du Québec, mais vaut aussi bien pour les universités canadiennes : selon une étude de F.E.L. Priestley, citée par Conrad Bureau, p. 20, 45 % des étudiants ne maîtrisent pas l'écriture de façon acceptable; c'est du moins l'avis dominant parmi ceux formulés par 450 professeurs de 25 universités canadiennes. (Conrad Bureau, **Le français écrit au secondaire, Une enquête et ses implications pédagogiques**, Québec, Documentation du Conseil de la langue française, no. 19, 1965, 136 p.)

Sans réduire la pensée à son expression, on peut soutenir qu'en pratique, dans le vaste univers de la culture savante, il n'y a guère de pensée réussie en dehors de son expression écrite adéquate. Dès lors, apprendre à écrire correctement joue un rôle déterminant dans le fait d'apprendre à penser correctement, avec exactitude et rigueur.

Une des grandes erreurs commises par les écoles occidentales depuis 25 ans a consisté à ignorer cette vérité première. En misant sur des pédagogies de la participation, on a privilégié l'expression orale. Sur la même lancée, on a ajouté toutes sortes de matières aux programmes des études secondaires. Tous ces investissements ont demandé du temps supplémentaire et, pour le trouver, il a fallu couper des heures jadis dévolues à d'autres activités, dont l'apprentissage de la langue écrite. **C'est ainsi que l'élève qui terminait un secondaire V en 1985 avait connu le même nombre d'heures de cours de français que l'élève qui achevait une 7e année en 1959**[4]. On prenait donc 11 ans pour compléter un programme qui demandait auparavant sept années d'études. Autrement dit, sur le plan de la langue écrite, le secondaire de 1985 en était au même point que le primaire de 1959. À poursuivre des objectifs nouveaux et valables, on a (sans le savoir et sans penser à mal) négligé l'apprentissage de la langue écrite qui, lui, n'a rien de neuf, mais reste **primordial**. Ces faits permettent de mieux comprendre pourquoi de nombreux élèves écrivent si mal : **on a trop négligé de leur apprendre la langue écrite**.

Cette négligence s'est manifestée d'autant plus fortement qu'elle avait une base philosophique réelle, quoique rarement explicitée : ce fondement, c'était la **croyance** qu'on pouvait, d'une part, apprendre à écrire dans les cours de langue (française ici, anglaise ailleurs), et apprendre, d'autre part, à penser dans toutes les autres matières. C'était croire en la réalité d'un divorce entre langue et pensée. C'était croire qu'il n'y avait entre les deux que des liens plus ou moins nécessaires. C'était croire que la pensée peut se former à peu près complètement en dehors du langage et qu'il ne reste plus ensuite qu'à **traduire** tout cela correctement et (chose souhaitable mais non nécessaire) élégamment. Forts de cette idée, bien des gens ne se sentent nullement gênés de reconnaître qu'ils s'expriment habituellement mal, car ils persistent à croire qu'ils pensent tout à fait correctement, oubliant que, sans le support d'une expression adéquate, leur conviction reste invérifiable, dans un monde où la télépathie n'est pas chose courante.

Cette conception nous semble essentiellement erronée. Nous croyons plutôt qu'il n'y a guère, en pratique, d'apprentissage intellectuel réussi qui se produise hors du langage. Une citation de Conrad Bureau permettra de préciser davantage :

---

[4] Gouvernement du Québec, Conseil des Collèges, **La qualité du français au collégial**, p. 6.

> ...Une pensée peut-elle exister sans langage ? C'est un problème théorique intéressant. Mais la question la plus importante ici ne porte pas sur l'existence de la pensée, mais sur sa manifestation. Or, le moyen le plus habituel, le plus simple et le plus fréquent pour la majorité des êtres humains de **manifester** leur pensée, c'est d'utiliser la langue. En conséquence et dans cette mesure, la pensée est fortement dépendante de l'expression linguistique.
>
> On peut donc inférer de cela qu'apprendre à penser, c'est d'abord apprendre à s'exprimer dans sa langue maternelle.
>
> C'est pourquoi, le célèbre aphorisme de Boileau :
>
> "Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
> Et les mots pour le dire viennent aisément".
>
> ... nous apparaît faux. On peut poser, au contraire, ce qui suit : lorsqu'on a trouvé les mots et la manière pour le dire - et pas toujours aisément - le concept est alors énoncé clairement, ce que nous pourrions exprimer ainsi :
>
> Une fois trouvés les mots et la manière
> Le concept vit dans toute sa lumière[5]

Si on accepte cette façon de voir les choses, il n'est plus possible de considérer que la langue écrite n'est "qu'une matière comme les autres". Elle devient un objet d'apprentissage privilégié, parce qu'elle constitue une condition indispensable de tous les autres apprentissages. C'est vraiment un apprentissage **de base**, et ce, à un double titre : en tant que support et véhicule de la pensée, il est **la base vraiment fondamentale** de la transmission des savoirs; et c'est aussi l'apprentissage qui s'applique le plus.

La séquence d'habiletés d'écriture proposée ici s'inspire de cette conception des rapports organiques entre langue et pensée et elle veut contribuer à corriger les carences déjà évoquées. Il est temps de la définir et de la décrire.

2. La séquence d'habiletés d'écriture

2.1 Définitions

2.1.1 De quelle sorte d'écriture parlons-nous ?

Cette question permettra de restreindre le sujet, car il serait présomptueux (et complètement inefficace) de tenter de parler de toutes les sortes d'écriture. Nous ne voulons pas parler, ici, de *l'écriture expressive* , celle qui vise surtout à exprimer des perceptions subjectives et personnelles (lettres, journaux personnels). Nous ne pensons pas non plus à *l'écriture poétique* (narration, poésie, théâtre, contes, nouvelles, romans). Nous pensons encore moins à *l'écriture mé-*

---

5 Conrad Bureau, op. cit., p. 112.

canique qui ignore les phrases complètes, comme celle qu'on utilise pour prendre des notes de cours, pour répondre à des examens objectifs, à des questions à courtes réponses, à des questions "à trous". Nous nous limiterons à l'écriture dite *transactionnelle* . Celle-ci veut exprimer au lecteur un message d'une façon directe, explicite et systématique. Elle peut être descriptive (on décrit une émeute, par exemple) ou argumentative (on défend telle position politique, par exemple) ou jouer sur les deux registres. Il faut inclure dans cette sorte d'écriture son propre surgissement "réflexif", c'est-à-dire ces premiers jets où on cherche avant tout à jeter en vrac des idées sur le papier. Cette catégorie inclut la grande majorité des textes rencontrés dans les études collégiales (en dehors de l'écriture mécanique), tant les productions écrites des élèves que les lectures obligatoires et optionnelles (manuels, choix de textes, etc.).

2.1.2 Habiletés

Lorsque nous pensons à la notion de programme d'études, nous avons pris l'habitude de nous référer à des suites de contenus (des mots, des définitions, des idées, des lois, des formules, des textes, etc.) que le professeur est censé "enseigner" et que l'élève est censé "apprendre". Quand on révise des programmes, on procède habituellement à un examen critique d'ensembles de contenus : on enlève certains contenus jugés désuets ou dépassés ou réfutés ou moins utiles ou moins importants, on change les priorités, on ajoute de "nouvelles matières". Bref, on réaménage des champs sémantiques pour les adapter à de nouveaux objectifs éducatifs, à une conjoncture jugée plus actuelle, plus moderne, plus pertinente.

Cette façon de voir reflète un modèle d'éducation **centré sur les contenus** : elle présuppose que l'élève qui "aura vu" et "compris" tel ensemble de contenus sera "instruit" et compétent et, par suite, saura produire, réaliser des choses adéquatement.

Nous entendons nous référer à un autre modèle, **centré sur des habiletés** à acquérir, à développer, à intégrer. Ces habiletés ne s'acquièrent pas sans contenus, mais elles s'en distinguent nettement, puisqu'elles peuvent tantôt se développer avec des contenus fort divers, tantôt ne pas se développer malgré l'étude de contenus riches et variés. Ce modèle est axé sur la **formation**, celle-ci pouvant se définir comme **l'intégration à la personne d'un ensemble d'habiletés**. On verra alors une personne compétente comme une personne formée, ayant intégré l'ensemble d'habiletés qui lui permettent de **réussir** la plupart de ses interventions dans un secteur donné de compétence. On reconnaît une personne compétente au taux élevé de réussite de ses performances.

Une habileté se définit par la réussite des performances, réussite répétée dans de nombreuses situations, assez variables pour poser des **problèmes diffé-**

rents, mais conservant néanmoins un corps de caractéristiques qui se laissent circonscrire suffisamment pour permettre de définir un champ de compétence.

Grâce à ces définitions, il devient possible de définir un champ de compétence par un rôle, par des fonctions, par des performances typiques et enfin, **par un ensemble d'habiletés**. Par exemple, au hockey, le joueur de défense a un rôle et des fonctions propres : empêcher l'adversaire de se rendre au gardien et de compter, sortir la rondelle de la zone défensive, appuyer l'offensive, etc. Il doit continuellement remplir ces fonctions tout en s'adaptant à toutes les situations qui se présentent (des dizaines par match). Pour s'acquitter de ces tâches avec compétence, il doit avoir intégré à sa personne un ensemble d'habiletés générales (patiner, tourner à gauche et à droite, manier la rondelle, faire des passes précises, lancer rapidement avec force et précision, donner et recevoir des mises en échec, etc.) et spécifiques (patiner à reculons, bloquer des lancers en synchronisant adroitement ses chutes, dévier des lancers frappés, dégager la surface devant le but, organiser les sorties de zone, etc.).

Pour élaborer un programme de formation du bon défenseur, il faudra donc **réunir** l'ensemble des habiletés de base requises pour bien performer, pour remplir adéquatement le rôle et les fonctions de défenseur; ensuite, il faudra **hiérarchiser** ces habiletés et les **organiser en séquences cohérentes**. On obtiendra ainsi à la fois un **programme de formation** systématique et une **grille d'évaluation** de la compétence.

Dans tout champ de compétence, on peut distinguer deux ordres d'habiletés. Le premier est plus intellectuel : il s'agit d'apprendre à reconnaître des modèles connus et éprouvés à travers des situations toujours différentes, celles qui posent "problème". Par exemple, notre défenseur doit apprendre à "reconnaître", à **juger correctement** les situations où il doit se disposer à patiner à reculons. Même dans des activités très manuelles, l'expert se caractérise par un bon jugement, du moins relativement aux affaires relevant de son champ de compétence. Le deuxième ordre d'habiletés est plus visible de l'extérieur : il s'agit **d'exécuter correctement la bonne séquence d'actions**, celle qui favorise davantage la réussite de la performance. Si le défenseur tombe une fois sur deux en pivotant pour patiner à reculons ou s'il pivote avant d'avoir atteint une vitesse suffisante, il se fera continuellement contourner par les attaquants adverses et il ne pourra jamais remplir avantageusement son rôle. On le qualifiera, à juste titre, de "mauvais défenseur".

Une fois acquise, une habileté est un savoir devenu permanent, intégré à la personne et contribuant à constituer une véritable compétence, c'est-à-dire la capacité de réussir des performances, d'accumuler des succès, jour après jour, des années durant. Dès lors, le développement d'habiletés permet, bien mieux que l'acquisition de diplômes, de définir et de vérifier la réussite de processus éducatifs.

2.1.3 **Habiletés d'écriture**

Un diagnostic courant, mais superficiel, se contente de déplorer la présence chez de nombreux élèves de sérieuses "faiblesses en français". On explicite rarement davantage; on ne fait guère plus que pointer du doigt une trop grande quantité de "fautes", sans distinguer, le plus souvent, entre erreurs d'orthographe grammaticale et erreurs d'orthographe d'usage. En outre, ce jugement se limite à la phrase, et encore, il ne distingue jamais entre erreurs bénignes et erreurs graves. Nous nous occupons de cet aspect de l'écriture au chapitre 1.

Ceci étant dit et reconnu, les habiletés d'écriture vont bien au-delà de la phrase. Elles concernent des principes d'organisation de la pensée et des formes d'écrit très utilisées dans la vie intellectuelle des Occidentaux, et continuellement, au collège et à l'université. Une bonne formation intellectuelle de base implique une intériorisation d'une série d'habiletés qui sont à l'oeuvre dans **tout texte bien fait**. Par exemple, on ne peut guère traiter correctement les idées de quelqu'un d'autre sans connaître les techniques de la citation et de la référence : le risque est trop grand de déformer les données de base et/ou de produire un message inauthentique. De même, un texte qui omet l'introduction et la conclusion pourra difficilement aspirer à l'efficacité.

Nous avons donc cherché à identifier une liste d'habiletés d'écriture qui interviennent constamment dans les travaux les plus fréquemment demandés par les études collégiales.

Parmi les formes d'écriture complexes, nous avons retenu le résumé, la réponse écrite à une question complexe fermée, le traitement de questions complexes ouvertes, pouvant mener à diverses formes d'écriture (dissertation avec ou sans recherche, essai, diverses formes de rapports écrits).

Cependant, toutes ces formes complexes font habituellement appel à plusieurs habiletés plus élémentaires : leur réussite exige, en effet, qu'on fasse régulièrement des phrases correctes, qu'on cite correctement les sources utilisées, qu'on structure l'ensemble du texte de façon à ce qu'il soit clair, logiquement ordonné, qu'on sépare correctement les paragraphes, qu'on introduise efficacement le développement et qu'on le fasse suivre d'une conclusion adéquate.

Dès lors, on peut comprendre les formes complexes déjà nommées en deux temps : il faut d'abord bien saisir leurs caractéristiques spécifiques, celles du résumé, par exemple; mais il importe aussi de rappeler comment elles requièrent une bonne application des habiletés élémentaires.

C'est dire qu'il y a une **hiérarchie** à respecter dans la présentation des habiletés d'écriture. Pour favoriser une meilleure efficacité de l'enseignement, nous avons cherché à ordonner la présentation de ces habiletés de façon **séquentielle**.

2.1.4 Séquence

Les élèves sont habitués à rencontrer des séquences de contenus. On révise continuellement les programmes pédagogiques, ce qui implique de réaménager d'anciennes séquences de contenus et d'en élaborer de nouvelles. Mais quels que soient les choix de contenus qu'on cherche à mettre en séquence, d'habitude on tâche de suivre certains principes généraux, réputés pour favoriser l'apprentissage : procéder du plus simple au plus complexe; partir du concret pour aller à l'abstrait (quand c'est possible); procéder par étapes graduées, etc.

Dans le cas de notre séquence, il suffit d'appliquer ces idées à l'apprentissage d'habiletés d'écriture.

2.2 Présentation de la séquence

Nous présentons notre séquence en 2 parties.

La première traitera des **habiletés de lecture et d'écriture élémentaires**. Ces habiletés se retrouvent dans toutes les formes d'écriture plus élaborées :

Chapitre 1, étape 1 : faire régulièrement des phrases correctes;
Chapitre 2, étape 2 : traiter les sources d'une manière responsable et exacte;
Chapitre 3, étape 3 : savoir dégager le plan d'un texte lu
et construire le plan d'un texte à produire;
Chapitre 4, étape 4 : savoir dégager la structure des paragraphes lus
et structurer correctement les paragraphes que l'on produit;
Chapitre 5, étape 5 : savoir rédiger correctement des introductions et des conclusions,
et savoir produire une structure explicite des étapes du développement.

Dans la deuxième partie, il s'agira d'étudier des formes d'écriture complexes. Le chapitre 6 portera sur le résumé de texte. Les chapitres 7 et 8 exposeront une théorie de la réponse écrite à des questions complexes. Cette notion de question complexe est précisée dans l'introduction de la deuxième partie. Le chapitre 7 proposera une méthode pour répondre par écrit à des questions complexes **fermées**, et le chapitre 8 tâchera d'adapter cette méthode aux difficultés plus grandes posées par des questions complexes **ouvertes**. Ce type de question peut aussi bien mener à la rédaction de dissertations, de travaux de recherche, d'essais, etc. Le chapitre 9 propose une méthode pour rédiger correctement un commentaire de texte.

Dans chaque cas, nous avons illustré la méthode par l'étude raisonnée d'un ou plusieurs exemples représentatifs. Dans chaque cas aussi, nous terminons notre présentation par un résumé qui rappelle l'ordre dans lequel il convient d'appliquer les principales procédures que nous proposons.

Le tableau suivant fournit plus de détails [6]:

Objectifs de chaque étape	Principaux contenus
Étape 1 : Faire régulièrement des phrases correctes Convaincre les élèves d'adopter des comportements de révision lorsqu'ils écrivent. Viser une amélioration rapide, grâce à : - diagnostic du profil individuel des zones de concentration d'erreurs; - prescription thérapeutique des quelques règles correspondant aux zones.	Chapitre 1 : - cartographie collective et individuelle des zones de concentration d'erreurs et perspectives rationnelles d'amélioration rapide; - grille des signes diagnostiques et grille des prescriptions thérapeutiques; - un abrégé grammatical; - trois comportements de révision.
Étape 2 : Traiter les sources d'une manière responsable et exacte Que les élèves apprennent à utiliser correctement : - la citation textuelle - la citation non textuelle - la référence - la bibliographie	Chapitre 2 : Une première section illustre et explique une bonne et une mauvaise application de la technique de la citation et de la référence. Une deuxième définit les **valeurs** qui justifient le respect et l'apprentissage de cette technique. N.B. Dans un contexte où on leur a (trop souvent) appris à copier constamment, il faut d'abord tâcher de convaincre les élèves de respecter, sinon de valoriser fortement, cet apprentissage. La troisième section définit et illustre chaque notion de base : - la citation; deux sortes de citations; - la bibliographie;méthode traditionnelle et méthodologie américaine; - la référence; - stratégie d'application de cette technique à un travail de recherche. La quatrième section développe une **théorie de l'erreur** : définitions et illustrations de 13 sortes d'erreurs commises par les élèves lorsqu'ils citent.

[6] On trouvera, à l'annexe 1, une autre façon d'envisager la séquence : il s'agit cette fois de mettre chaque étape en rapport avec une faiblesse répandue dans la formation intellectuelle de base des élèves du collégial. Il devient ainsi plus facile de concevoir que la séquence peut servir à répondre à des besoins réels des élèves.

Étape 3 : Comment repérer (lire) le plan d'un texte et comment élaborer (écrire) le plan d'un texte Que les élèves apprennent, par le moyen du plan, à considérer un texte comme un grand ensemble structuré : analogie entre la table des matières et l'image d'un squelette. Apprendre à dégager le plan d'un texte (lire). Apprendre à construire le plan d'un texte (écrire).	Chapitre 3 : - rapports entre le plan et le texte; - mise en situation : étude raisonnée d'un exemple; - comment repérer (lire) un plan - comment élaborer (faire) un plan préliminaire; - comment élaborer (faire) un plan détaillé.
Étape 4 : Analyser (lire) et construire (écrire) les paragraphes Dégager la structure des paragraphes, en appliquant des règles (lire). Rédiger des paragraphes bien séparés, en appliquant des règles (écrire).	Chapitre 4 : - notions préliminaires; - théorie : les 3 fonctions des paragraphes; typologie et fréquence des types et formes; utilité de la théorie; - illustrations; - compléments théoriques.
Étape 5 : Introduction, développement, conclusion Apprendre à lire et à écrire les introductions et les conclusions. Apprendre à les relier au développement.	Chapitre 5 : - fonctions psychologiques de l'introduction, du développement et de la conclusion; - comment faire une bonne introduction; exemples; - comment faire une bonne conclusion; exemples; - le développement; sa fonction; sa forme générale; définition; - ordre de présentation et ordre de composition; - quelques conseils pour rédiger.
Conclusion de ces 5 étapes	Un texte bien fait, ça intègre harmonieusement et logiquement toutes les habiletés d'écriture des cinq premières étapes.

Étape 6 : Écrire un bon résumé d'un texte long

Apprendre à écrire correctement le résumé d'un texte.

Chapitre 6 :

A) **Caractéristiques spécifiques** :

- dégager l'architecture logique du texte : cette habileté combine les formes et les règles du plan, du développement (étape 3) et de l'analyse de paragraphes (étape 4);
- bien identifier les idées principales, les principaux contenus : cette habileté combine l'analyse de paragraphes (on choisit parmi les énoncés d'idées,X, et les explicitations ,Y,), la citation non textuelle et un peu de citation textuelle (étape 2).

B) **Intégration des habiletés de base**, c'est-à-dire de celles qui ne sont pas déjà combinées dans les caractéristiques propres au résumé : les phrases doivent être cohérentes (étape 1), introduction et conclusion doivent appliquer les règles de l'art (étape 5).

Étape 7 : Répondre par écrit à des questions complexes fermées

Produire de bonnes réponses à ce genre de question, c'est-à-dire éviter de passer à côté de la question, trouver tout ce qu'il faut, dire juste ce qu'il faut, et produire une démonstration bien structurée et bien écrite.

Chapitre 7 :

A) **Caractéristiques spécifiques** :
- l'analyse de la question...
- donne le cadre du choix et de la classification des données pertinentes...
- et permet de formuler un plan hypothétique de la réponse.

B) Pour la rédaction de la réponse, **intégration des habiletés de base** :
- faire un plan (étape 3);
- bien séparer ses paragraphes (étape 4);
- rapporter fidèlement les idées (étape 2);
- réussir l'introduction et la conclusion (étape 5);
- et, évidemment, faire des phrases correctes (étape 1).

Étape 8 : Répondre par écrit à des questions complexes ouvertes

Apprendre à mettre en forme, de façon cohérente, ses idées personnelles sur un sujet donné.

Cette technique peut s'adapter à la dissertation, au travail de recherche, à l'essai, et à bien des formes d'écrits de type descriptif et argumentatif.

Chapitre 8 :

A) **Caractéristiques spécifiques** :
- analyse du sujet (analogue à l'analyse de la question);
- remue-méninges, carte des concepts, écriture libre, carte des questions, catégories d'Aristote, et autres techniques;
- retour analytique et critique sur ce qui précède, pour construire un plan plus détaillé.

B) Pour la rédaction de la réponse, **intégration des habiletés de base** :
- bien séparer ses paragraphes (étape 4);
- réussir l'introduction et la conclusion (étape 5);
- et, évidemment, faire des phrases correctes (étape 1).

Étape 9 : Rédiger un commentaire de texte

Apprendre à rédiger correctement un commentaire de texte.

Chapitre 9 :

A) **Caractéristiques spécifiques** :
- explication de texte, obtenue par des réponses à 3 questions :
  - Quel est le sujet ?
    la question posée ?
    le problème traité ?
  - Quelle thèse (position) l'auteur soutient-il sur ce sujet ?
  - Quels principaux moyens utilise-t-il pour exposer, prouver, faire valoir sa position (thèse) ?
- critique du texte, constituée de jugements philosophiques et/ou existentiels, chaque jugement étant global ou partiel, positif ou négatif.

B) Pour la rédaction de la réponse, **intégration des habiletés de base** :
- bien séparer ses paragraphes (étape 4);
- rapporter fidèlement les idées (étape 2);
- réussir l'introduction et la conclusion (étape 5);
- et, évidemment, faire des phrases correctes (étape 1).

2.3 Une vision systémique du texte

Cette façon systémique de concevoir un texte distingue plusieurs degrés de complexité : la lettre, le mot, la phrase, le paragraphe, etc.

Chaque degré, sauf le premier, est constitué d'éléments qui sont intégrés, au moyen de règles d'association, pour former des ensembles structurés, porteurs à leur tour de significations, de messages, qui permettent, enfin, aux gens de mieux se comprendre, de communiquer. Le mot, par exemple, est fait d'éléments : les lettres : a, c, t, h. Ces lettres sont ensuite combinées en parties de mots (des phonèmes pour la langue parlée, des graphèmes pour la langue écrite) selon des règles étudiées par les linguistes, et recombinées pour donner des ensembles structurés appelés "mots" : chat. Ce mot est porteur d'un sens que beaucoup de gens peuvent reconnaître et grâce auquel ils peuvent se comprendre, communiquer : " Petit mammifère familier à poil doux, aux yeux oblongs et brillants, à oreilles triangulaires." (Petit Robert, éd. 1972, p. 264)

Le tableau suivant permet de voir ces degrés et leurs composantes :

Degrés (le tout)	**Éléments** (les parties)	**Règles d'association**	**Le Sens**
le Mot Ex : Chat	les lettres a, c, t, h	Phonèmes et graphèmes, orthographe d'usage	Le contenu du concept, la définition du mot : " Petit mammifère familier..."

la Phrase	les mots	Syntaxe (au sens large)	Selon le cas, le sens, le contenu de la phrase
le Paragraphe	les phrases	Règles pour construire de bons paragraphes	Selon le cas, le sens, le contenu du paragraphe
le Petit texte ou la partie d'un texte plus long ou un sous-chapitre	les paragraphes	Règles de l'art d'écrire : bons enchaînements de paragraphes, transitions, progression logique de l'ensemble, cohérence, clarté, simplicité, etc.	Selon le cas, le sens, le contenu du petit texte ou de la partie de texte
le Texte ou un chapitre	parties de textes, sous-chapitres	idem	idem
la Partie d'un livre	les chapitres	idem	idem
le Livre ou le Tome	les parties d'un livre	idem	idem
le Livre ou l'ouvrage	les tomes	idem	idem
certaines collections	les livres, les ouvrages d'une collection	idem	idem

Complétons cette conception systémique par quelques remarques sur le rôle fondamental des règles d'association, car ce sont elles qui combinent les éléments de la bonne façon, c'est-à-dire celle (et c'est souvent la seule possible) qui peut livrer efficacement le message.

Notons d'abord que, si on se contente de **juxtaposer** les éléments, on n'obtient pas un message : par exemple, les dix mots " est, chante, et, perché, l', la, il, oiseau, branche, sur " ne font pas une phrase.

Deuxièmement, si on applique tout de travers les règles d'association, il en résultera un ensemble **mal** structuré qui ne livrera aucun message, comme la phrase absurde : " L'oiseau perché branche sur la chante et il est." On peut essayer, au hasard, toutes sortes de combinaisons qui donneront autant de résultats absurdes.

Avec ces dix mots, on ne peut obtenir qu'une ou deux phrases sensées, et c'est à condition d'utiliser correctement les règles pertinentes, c'est-à-dire celles qui s'appliquent au cas. On obtient alors une phrase correcte que tous comprennent :

"L'oiseau est perché sur la branche et il chante."

On peut dire aussi : "L'oiseau chante et il est perché sur la branche."

Évidemment, si on lève l'obligation d'utiliser chacun des dix mots, on pourra "composer" plusieurs ensembles structurés valables :

- Perché sur la branche, l'oiseau chante.
- Il chante l'oiseau perché sur la branche.
- L'oiseau, perché sur la branche, chante.
- etc.

On peut conclure que, à chacun de ces degrés de complexité, l'application correcte des règles d'association permet de créer des **ensembles structurés** plus ou moins complexes. Ces ensembles sont à leur tour porteurs de significations qui sont réputées **exprimer la pensée**. Cela permet de comprendre que la transmission efficace du sens (et, par conséquent, la réussite de la communication) est fortement conditionnée par la création d'ensembles bien structurés, et que ceux-ci résultent à leur tour de l'application réussie des règles d'association des éléments.

En corollaire, on peut ajouter que le non-respect des règles empêche, et l'efficacité du message, et la réussite de la communication. On peut penser à toutes sortes de degrés d'erreurs et à leurs conséquences : une petite erreur isolée ne causera pas de dommages sérieux, mais plusieurs erreurs graves ou une multitude d'erreurs mineures auront tôt fait de rendre le message incompréhensible pour tous.

"Le tout est plus que la somme de ses parties", entend-on dire souvent. C'est plus ou moins vrai, puisque le tout peut être aussi bien moins que la somme de ses parties. Une foule, par exemple, est bien moins apte à la réflexion qu'un seul de ses membres. Il serait plus juste de dire que "le tout est **autre chose** que la somme de ses parties".

À vrai dire, dans les formulations qui précèdent, c'est l'expression "somme de ses parties" qui n'a guère de sens. En se rappelant le rôle clé des règles qui décident des bonnes relations entre les éléments, il serait plus juste de dire que le tout est "la somme des **relations** entre les parties", c'est-à-dire une **STRUCTURE**.

On peut donc retenir que :

- chaque étape de la séquence a son importance propre, mais c'est l'intégration de toutes ces habiletés (les parties) qui permet de réussir un bon texte (le tout);

- dans cette chaîne de complexité, les erreurs graves commises aux degrés élémentaires ont tendance à se répercuter aux degrés supérieurs : par exemple, une phrase ratée peut souvent faire rater tout le texte;

- chaque degré intègre les règles des degrés plus élémentaires qui le précèdent, et leur ajoute un nouvel ensemble de règles qui lui sont propres;

- ces règles sont toutes soumises, à leur tour, à la grande fonction de la communication. Sans la passion de réaliser sa pensée et de la rendre compréhensible à autrui, il n'y aurait pas de raison de s'imposer tant d'efforts pour respecter des règles aussi exigeantes.

Dans le même ordre d'idées, quand, dans la deuxième partie, nous étudierons des formes d'écriture complexes, il faudra comprendre que chaque forme d'écriture élaborée intègre les règles des habiletés d'écriture élémentaires traitées dans la première partie, comme l'illustre le résumé de la séquence présenté en 2.2.

3. Application de cette séquence

Nous nous contenterons, à ce propos, de proposer quelques réflexions générales.

Avant de se demander comment amener les élèves à développer ces habiletés, il faut d'abord **décider** de les développer. Nous avons déjà dit que, depuis un quart de siècle, les choix éducatifs ne sont guère allés dans le sens de l'apprentissage de l'écriture, avec les conséquences qu'on connaît. Prendre semblable décision aurait pour effet de réformer le système et demandera un changement de mentalité.

En supposant qu'on prenne semblable décision, on peut se demander **quand** il sied d'enseigner ces habiletés. Nous avons été témoin, à l'hiver 1990, d'une situation pédagogique où l'on demandait à des élèves de secondaire I de rédiger de petits textes d'opinion en exigeant qu'ils soient construits en trois temps (introduction, développement, conclusion) et que les sources invoquées soient indiquées en bas de page. L'expérience nous a paru pertinente et nullement prématurée. Ces élèves sont loin de maîtriser toutes leurs phrases, mais ils apprennent déjà à structurer un texte et à citer leurs sources. Reste à voir si l'enseignement sera suffisamment suivi pour développer de bons automatismes à propos de ces habiletés. Au collégial, la question se pose différemment, puisque, pour ceux qui n'ont pas fait ces apprentissages, le problème est bien plus grand qu'un simple problème d'apprentissage. On est

confronté à une situation de **rattrapage**, dans un contexte où l'élève doit performer, autant que possible, selon les normes du calibre des études collégiales.

On peut enfin se demander **à qui** il revient de dispenser cette formation. Depuis 25 ans, les grands responsables de cet enseignement ont été, comme l'a si bien dit Ulric Aylwin, les "professeurs fantômes"[7], c'est-à-dire des dispensateurs de formation de base que tout le monde invoque et que tant de professeurs se défendent d'être, trop occupés qu'ils sont à cultiver leurs propres champs de compétence. Dès lors, ou bien le rattrapage continuera de ne pas se faire, et on continuera de récolter tantôt des taux d'échecs effarants, tantôt un glissement effectif du calibre vers le précollégial; ou bien on décidera d'agir. Dans ce dernier cas, il faut comprendre que l'effort isolé aura peu de chance de donner des résultats : les programmes sont souvent surchargés (de contenus !) et un professeur seul ne pourra guère traiter, en sus de sa matière, plus d'une ou deux habiletés. En outre, les gains qu'il obtiendra dans son cours ne se reporteront pas dans les autres cours, dans la mesure où les autres professeurs ne feront pas un travail semblable. Pour espérer renverser la vapeur, il faut prôner un effort concerté de tous les professeurs qui enseignent aux mêmes élèves, à l'intérieur d'un même programme. Pas de **cohérence** dans la formation des élèves sans **cohésion** des professeurs, du moins sur les affaires qui concernent la formation intellectuelle de base. Le principe de l'approche-programme nous semble constituer ici une condition importante. Enfin, les institutions devront aussi faire preuve de cohérence en fixant des standards de calibre collégial et en veillant à leur respect. Il faudra des mesures plus "décidées" que le 10 % de la note affecté à l'évaluation du français, qu'on trouve dans certains collèges.

Quant à notre contribution, elle se limite à traiter le **pourquoi** et le **quoi**, comme nous l'avons dit aux points 1 et 2.

---

7 Ulric Aylwin, " Les professeurs fantômes ", Funambule, Collège de Sherbrooke, Vol. 3, No. 3, décembre 1988, p. 7.

Première partie

Cinq Habiletés

de lecture

et d'écriture

élémentaires

Chapitre 1

Étape 1 : Maîtrise de la phrase

1. Vue d'ensemble : quelques principes grammaticaux et pédagogiques

Ce premier point vise, au prix de quelques redites par rapport au texte d'introduction générale, à situer cette première étape dans l'ensemble de la séquence, à en préciser l'objectif général, à expliquer certaines causes des lacunes élémentaires dans la maîtrise de la langue écrite de larges fractions des élèves du collégial, à proposer une méthode pour aborder et traiter ce problème, méthode qui sera ensuite développée dans le reste du chapitre.

1.1 Place de cette première étape dans l'ensemble de la séquence

La séquence présentée dans l'introduction générale commence à partir de la phrase. Idéalement, elle demande, pour bien fonctionner, que l'élève ait acquis l'habitude de faire des phrases correctes. Sur cette base, elle ajoute une série d'habiletés de lecture et d'écriture qui peuvent permettre de passer avec succès à travers les épreuves normales des différents programmes d'études collégiaux.

Toutefois, la réalité vécue dans les collèges ne reflète pas cet idéal (pourtant considéré comme normal). Plus de 50 % des élèves rencontrent des problèmes à l'intérieur de la phrase, toutes sortes de problèmes, petits et gros. Trop d'élèves font trop d'erreurs d'écriture, erreurs causées d'abord et avant tout par un manque de maîtrise des règles et normes de la langue écrite. Comme celle-ci est le code universel par lequel passent toutes les matières scolaires, ces faiblesses déteignent sur tout le reste et génèrent toutes sortes d'erreurs dans toutes les matières, indépendamment des contenus spécifiques de ces matières, du fait, par exemple, que trop d'élèves ont trop de difficulté à **capter** les informations (lire, résumer, suivre un exposé, analyser des questions) et à les **traiter**, les **transformer** selon les principaux modes requis par les programmes (esquisser un plan, bien séparer des paragraphes, faire des introductions et des conclusions correctes, structurer un texte, répondre adéquatement à des questions complexes, etc.). Les lacunes dans la maîtrise de la phrase rejaillissent sur tout apprentissage d'habiletés plus complexes, comme des fondations trop faibles compromettent le reste de la maison, comme l'incapacité d'attacher ses bottines empêche l'apprenti-sprinter de réussir ses départs. "Basic is basic".

Bref, une condition de la réussite de l'application de cette séquence consiste à obtenir de la part des élèves une amélioration de leurs performances d'écriture et de lecture au degré élémentaire du discours : la phrase[8].

La phrase et ses éléments constituent le sujet général de ce qu'on appelle traditionnellement la grammaire. Ainsi, notre séquence débute là où finit la grammaire, c'est-à-dire avec la phrase.

1.2 L'objectif général de cette étape

Comme cette séquence a été conçue en fonction du cadre des études collégiales, on comprendra qu'on ne peut mettre de côté les matières prévues aux programmes pour reprendre les principaux ratés de la formation primaire et secondaire. D'autre part, nous n'avons pas voulu contourner le problème ou feindre de l'ignorer. Nous avons donc cherché une voie mitoyenne : **viser à convaincre les élèves de modifier leur comportement par rapport à la langue écrite, dans le but de les amener à mieux lire et à mieux écrire. Et tout cela, pour les aider à mieux comprendre les matières scolaires inscrites au programme. En somme, pour les aider à réussir leurs études.**

Afin de favoriser cette modification d'attitude, nous entendons procéder de deux façons :

- permettre d'accéder à un diagnostic collectif et à des diagnostics individuels;
- permettre d'accéder à une thérapeutique efficace, pas trop longue et pas trop coûteuse, en temps et en énergie.

Si on veut comprendre la grille que nous allons présenter, il importe de bien discerner ces deux aspects :

- Du côté du diagnostic, la grille permet de voir que la grande majorité des erreurs d'écriture (on dit souvent "fautes de français") sont concentrées dans deux grandes zones, la syntaxe et l'orthographe, structure de répartition valable pour les élèves du secondaire, du collégial et de l'université; elle permet, ensuite, de détailler ce portrait en sous-catégories assez distinctes pour rendre possibles des diagnostics individuels.

- Du côté thérapeutique, la grille permet de savoir où intervenir pour corriger les lacunes; elle donne les moyens d'agir d'une manière rationnelle et réaliste. En effet, les chances d'obtenir des améliorations rapides ne sont pas les mêmes en syntaxe et en orthographe : dans le premier cas, il existe des règles généra-

---

[8] Pour situer ce degré élémentaire par rapport à d'autres degrés de complexité du discours écrit, on peut consulter le tableau du point 2.3 de l'introduction générale.

les dont l'application n'est pas si difficile et permet une amélioration rapide de la performance; par contre, en orthographe, comme il n'existe pas, en français, de règles semblables, l'apprentissage doit nécessairement être plus long (il faut du temps et de la pratique pour mémoriser de nombreuses familles de mots).

1.3 Pourquoi tant de faiblesses élémentaires dans la langue écrite des élèves?

Pour améliorer une situation qui fait problème, il est souvent utile d'en connaître l'origine et les causes. Voici quatre raisons qui contribuent à expliquer cette situation.

1re raison

Nous avons déjà dit, dans le texte d'introduction, que les faiblesses d'écriture des élèves s'expliquaient en grande partie par la réduction du temps d'apprentissage de la langue écrite. Selon Conrad Bureau, nos programmes d'enseignement de la langue ont commis une autre erreur importante en mettant tous les faits de langue sur le même pied, en omettant de faire certains choix hiérarchiques. Le ministère, les auteurs de programmes, les auteurs de manuels et les professeurs à leur suite, désireux de voir toute la matière, auraient accordé une égale importance à certaines exceptions rarement employées et aux règles les plus générales, très fréquemment utilisées. En conséquence, les règles générales auraient souvent été mal apprises :

> À notre avis, on insiste peut-être trop dans l'enseignement du français écrit, sur les **irrégularités** du système, sur les cas difficiles, sur les exceptions. Il n'y a qu'à consulter les cahiers-d'exercices-tout-faits-d'avance qui inondent le marché pour s'en convaincre. On semble supposer que les accords les plus simples sont acquis : nos résultats prouvent le contraire[9].

2e raison

À cela s'ajoute un trait de culture assez répandu qui associe la maîtrise de la langue à une sorte de virtuosité de la rareté, à un élitisme de l'exception. À bien des endroits, quand on veut par exemple sélectionner des correcteurs d'épreuves, des agents d'information, on se fait fabriquer des tests pleins de caprices, d'anomalies, voire d'illogismes, du genre imbécile-imbécillité, pommepomiculteur, et négligeant souvent, par ailleurs, de vérifier les règles générales.

---

9 C. Bureau, op. cit., p. 84. Plus loin, l'auteur propose l'orientation pédagogique suivante : "Une pédagogie de la réussite en français écrit doit donc être, d'abord et avant tout, une pédagogie de la régularité du système, puisqu'une telle régularité existe." (pp. 107-108)

3e raison

Il importe aussi de mentionner qu'on a fortement réduit la **pratique de l'écriture**. Le programme de français des deux premières années du secondaire demande que l'élève complète SEULEMENT DEUX productions écrites par année scolaire. Depuis quand peut-on maîtriser une activité complexe en ne la pratiquant presque pas? Tout apprentissage complexe exige de la pratique intensive pour se réaliser. C'est vrai pour l'apprentissage d'un instrument de musique, de la conduite automobile. C'est vrai lorsqu'il s'agit d'apprendre à patiner à reculons, comme c'est vrai pour l'apprentissage de la marche et de la parole, que fait (et avec quel succès, en général !) le tout jeune enfant.

Ce facteur a tellement d'effet qu'il peut à la fois expliquer certaines données catastrophiques et permettre les plus grands espoirs : faites écrire les enfants à chaque jour en leur laissant la responsabilité d'assumer tout le fardeau de construire un discours, et ils vont se développer en apprenant à écrire.

4e raison

Enfin, il faut citer une croyance erronée, très répandue chez les élèves, qui nuit considérablement à l'apprentissage de l'écriture : on croit, à tort, que ceux qui écrivent bien réussissent à produire de bons textes **du premier coup**. Ce mythe implique donc qu'il existe deux sortes d'êtres humains : les doués de l'écriture, ceux qui écrivent bien dès le premier jet, et les autres qui ne peuvent réussir facilement et spontanément cet exploit et qui doivent se résigner à ne jamais écrire correctement, si bien qu'il ne leur sert à rien de s'entêter à redoubler d'efforts pour des résultats meilleurs auxquels ils ne croient plus. Un mythe analogue existe à propos des mathématiques (la fameuse "bosse" des mathématiques).

Cette sorte de croyance est, en apparence, profitable à court terme, puisqu'elle permet de renoncer à l'effort sans se sentir coupable. Pour le reste, elle ne peut qu'être nuisible : elle empêche de développer des comportements de révision et de réécriture qui jouent continuellement un rôle essentiel dans la production de textes corrects; elle empêche tout simplement de progresser dans l'apprentissage de l'écriture et d'atteindre cette meilleure cohésion intellectuelle générale que l'écriture contribue si fortement à développer.

Il ne s'agit pas de nier que certains aient plus de talent que d'autres, mais bien plutôt de valoriser certaines conditions de l'apprentissage efficace, qui existent dans tous les domaines et qui permettent à l'être humain de se développer indéfiniment et de réaliser ainsi son humanité. Cette conception n'est pas magique, elle ne peut dispenser de persévérer dans l'effort, mais elle a le grand avantage de rester ouverte à la plupart des gens, tandis que les mythes du "génie sans effort" réservent le monde aux "happy few".

Du reste, il existe de nombreux témoignages d'écrivains reconnus qui mentionnent qu'il faut toujours plusieurs versions d'un texte pour obtenir, enfin, "la bonne".

1.4 Quelque chose à essayer

Nous retenons l'appel au bon sens de Bureau, sa recommandation de retrouver "une pédagogie de la régularité du système". Cela suppose qu'on insiste sur les règles générales, celles qui sont souvent assez simples à retenir et dont l'utilité se vérifie à longueur de page, comme le *s* au pluriel, la conjugaison en *-er* . Il va jusqu'à conseiller de "faire mieux... quitte à faire moins!"[10] Il s'agit d'être pratique et "de tenir compte de la réalité vivante de la langue."[11]

C'est pour appliquer cette orientation pédagogique que nous avons élaboré les outils de cette première étape : l'abrégé grammatical et les références à d'autres éléments d'abrégés tirés du dictionnaire **Multi**[12] et du **Précis** de Grevisse[13]. Professeurs et élèves pourront ainsi trouver rapidement les règles générales responsables de la grande majorité des erreurs.

Améliorer sa maîtrise de la langue écrite n'est donc pas une utopie. Sur le plan cognitif, du moins, il est possible de réaliser semblable objectif assez rapidement, en faisant des efforts raisonnables, à condition de savoir :

- **comment faire**, c'est-à-dire connaître les principales zones de concentration d'erreurs,
- et **quoi faire**, c'est-à-dire appliquer les règles générales.

Bien sûr, même un bon outil ne fait rien par lui-même. Il faut d'abord appréhender les fins auxquelles il peut servir, il faut avoir une idée de ses modes de fonctionnement et il faut vouloir s'en servir. C'est vrai pour une méthode d'analyse financière, pour une technique de fine chirurgie, pour un instrument de musique comme pour un traitement de texte, un appareil de télévision ou un couteau de cuisine. Une bonne technique prolonge l'homme, mais elle ne lui donne jamais congé.

En outre, la maîtrise de tout instrument implique le développement de comportements efficaces qui maximisent le rendement des relations entre une personne et des techniques. De tels comportements s'intériorisent avec le temps et la pratique, s'intègrent à la personnalité jusqu'à devenir un ensemble d'habiletés, un art, contenu de la compétence et base de la réussite. Cependant rien ne ga-

---

10 Ibidem, p. 108.
11 Ibid. p. 108.
12 Marie-Éva De Villers, **Multidictionnaire des difficultés de la langue française**, collection Langue et culture, Éd. Québec/Amérique, 1988, 1143 p.
13 Maurice Grévisse, **Précis de grammaire française**, 26e édition, Éd. Duculot, 314 p.

rantit qu'on va intérioriser des comportements efficaces : on peut facilement perfectionner des défauts, sources, à leur tour, d'échecs répétés.

Le dernier point de ce chapitre présente quelques comportements appliqués régulièrement par ceux qui écrivent mieux. Ils détailleront davantage ce que nous entendons par "attitude de révision". Pour la très grande majorité des gens, il n'existe pas plus de don de l'écriture que de "bosse" des mathématiques. Presque personne n'écrit vraiment bien du premier coup. Ceux qui écrivent correctement sont d'ordinaire **ceux qui se corrigent le plus**. Et c'est là une chose qui s'apprend !

2. Grille d'analyse des zones de concentration des erreurs en français écrit.

Il s'agit maintenant de **définir** les deux grandes zones de concentration des erreurs en français écrit et d'en préciser les sous-catégories, dans une grille claire et fonctionnelle, utilisable tant par les professeurs que par les élèves.

Cette grille est une adaptation de celle de Conrad Bureau . Telle que nous la présentons, elle remplit plusieurs fonctions. Elle permet de dépasser le stade du diagnostic flou qui nous condamne à piétiner dans l'impuissance; elle permet de concevoir des pistes de solution collectives et individuelles; elle permet d'élaborer toute une panoplie de moyens généraux et particuliers pour traiter efficacement les grandes lacunes aussi bien que les principales sortes de petites erreurs.

2.1 Le diagnostic

L'étude dont nous tirons la grille qui suit a porté sur des textes rédigés par 353 élèves des cinq années du secondaire. Ces textes totalisent 7 080 phrases.

Cette étude permet de se représenter clairement la situation des erreurs d'écriture commises par les élèves. Ce faisant, elle permet de dépasser le stade du diagnostic flou. Celui-ci consiste, en effet, à constater que les élèves font beaucoup d'erreurs d'écriture et à le déplorer, sans qu'on ait pour autant accès à un portrait assez détaillé pour permettre d'intervenir de façon efficace. On a alors le double sentiment d'affronter un très grave problème et de se sentir impuissant à le traiter. Ce genre de situation est propre à engendrer, tant chez les professeurs que chez les élèves, des sentiments de culpabilité et de découragement : " Ça n'a pas de bon sens! Mais que faire? " À défaut de moyens d'action appropriés, on désespère d'améliorer les choses, on démissionne... et la situation continue de pourrir.

Pour espérer dépasser semblable situation, il faut arriver à cerner l'essentiel du problème et à voir si on peut disposer, théoriquement et pratiquement, de moyens susceptibles de favoriser une amélioration. Justement, l'étude de Bu-

reau révèle que 88 % de toutes les erreurs sont concentrées dans deux grands blocs. Le premier, que nous appelons "syntaxe" , comprend à lui seul 49 % des erreurs. Le deuxième bloc, appelé "orthographe", inclut 39 % des erreurs. Il est donc possible de circonscrire un problème qui jusqu'ici nous échappait.

Il convient, en outre, de prendre conscience de l'universalité de cette structure. Bureau affirme que ces deux blocs sont responsables de la grande majorité des erreurs d'écriture des élèves du secondaire, du collégial et, aussi, de l'université. Même si le total des erreurs diminue à mesure qu'on s'élève dans les ordres d'enseignement, les grandes zones de concentration restent les mêmes[14].

Quant aux faiblesses répandues de la langue écrite, il convient de remarquer qu'il ne s'agit nullement d'un problème propre aux Québécois. Par-delà les différences de langues, on a relevé les mêmes lacunes fondamentales en France, au Canada anglais et aux États Unis.

2.2 Pistes de solutions

Quand le bon diagnostic se précise, les bonnes thérapies se laissent plus facilement découvrir. L'examen des causes des erreurs et la connaissance des caractères spécifiques de chaque bloc d'erreurs vont permettre d'envisager rationnellement des pistes de solutions accessibles, à des coûts abordables.

2.2.1 1er bloc : Syntaxe

Dans le premier bloc (cf. pp. 30-32 inclusivement), les erreurs sont causées en très grande majorité par l'ignorance des règles générales, c'est-à-dire des règles qui couvrent les usages les plus fréquents : par exemple, les règles d'accord en genre et en nombre des noms, pronoms, adjectifs et participes passés (cf. les sous-catégories identifiées par les symboles S1, S2, S4, S5, S6, totalisant à elles seules 27.1 % du pourcentage absolu des erreurs), les verbes des deux premiers groupes (-er et -ir). Une fois qu'on a compris cela, on peut penser à dégager, à partir du grand ensemble des règles, des abrégés grammaticaux réunissant pour les principales sous-catégories d'erreurs les noyaux de "règles générales" (cf. le deuxième tableau, pp. 35-357 et l'abrégé grammatical, placé avant l'annexe 1). D'une amélioration sur ce plan, on pourra espérer une réduction importante des erreurs totales.

2.2.2 2e bloc : Orthographe

La situation du deuxième bloc est très différente. Ici, la cause des erreurs ne peut être imputée à l'ignorance des règles générales, mais bel et bien à la complexité de la langue française. En effet, l'orthographe d'usage, en français, est ca-

---

14 C. Bureau, op. cit., p. 59 et p. 61.

ractérisée par la "non-correspondance généralisée entre son et graphie"[15]. Par exemple, là où l'italien écrit toujours le son o par la lettre o, le français utilise plus de trente graphies différentes (o, ô, au, aux, eau, eaux, -ot, eault, ault, oh, ho, etc.).

Ce phénomène non compressible vient conditionner les stratégies pédagogiques. Comme il n'est pas question de troquer le français pour l'italien et comme il n'y a pas ici de possibilité de fabriquer des abrégés, il faut compter sur un effort continu et à moyen terme : **seule la pratique de la lecture et de l'écriture** va permettre à la longue une "mémorisation des formes"; avec le temps, l'élève mémorisera de plus en plus de "familles" de mots et apprendra à les reconnaître. L'efficacité de cette pratique sera favorisée par certains outils (liste des principaux préfixes latins et grecs, liste des principales racines latines et grecques) , et surtout, par la promotion de certains comportements, comme **l'habitude de douter et de faire suivre ce doute par un travail de vérification dans le dictionnaire** (cf. le point 3).

Tels sont les instruments de ceux qui font peu d'erreurs d'orthographe d'usage.

2.2.3 Notre contribution

Ce chapitre vise à favoriser l'implantation de ces pistes de solution. Notre contribution a principalement consisté à construire une grille d'analyse en deux volets. Le premier volet de la grille contribue à donner un portrait détaillé de la cartographie des erreurs : il indique le pourcentage absolu des erreurs de chaque sous-catégorie recensée par l'étude de Bureau, nomme chaque sous-catégorie et l'illustre par des exemples. Le deuxième volet met chaque sous-catégorie en rapport avec un abrégé grammatical incorporé au présent document. Enfin, pour consulter des règles non incluses dans l'abrégé, il réfère aux éléments d'abrégés grammaticaux contenus dans le dictionnaire **Multi** et à certains articles du **Précis de grammaire** de Maurice Grevisse.

2.3 Du portrait global au diagnostic individuel

Jusqu'ici, nous nous sommes limité à montrer en quoi la grille permet d'accéder à une bonne vue d'ensemble. Mais elle peut rendre de plus grands services encore : elle peut servir à offrir à chaque élève un portrait assez net de ses principales lacunes et à orienter ses efforts d'amélioration vers le groupe précis de règles concernées par ses principaux points faibles; ce faisant, elle lui permettra d'obtenir le maximum de résultats dans le minimum de temps. En effet, si les ressources en temps et en argent rendent la chose possible, la grille permettra de dégager, à partir d'un texte d'environ 250 mots, les principales zones de con-

---

15 Ibidem, p. 93.

centration d'erreurs de tel élève et de lui indiquer précisément les quelques règles dont le respect lui permettrait d'améliorer rapidement sa situation.

2.4 Comment lire les deux tableaux

Des problèmes de logistique posés par la rédaction d'un tableau synthèse nous ont conduits à produire deux tableaux : le premier présente le **volet diagnostique**, le deuxième, le **volet thérapeutique**. Il s'agit d'abord de se représenter la cartographie des erreurs par blocs (syntaxe et orthographe), par catégories (grammaire, morphologie, syntaxe, ponctuation, orthographe, sémantique, code écrit et anglicismes) et par sous-catégories (par exemple, S4, O1, P9, CO1). Ensuite, il reste à suggérer les principaux remèdes appropriés à chaque sous-catégorie.

2.4.1 Premier tableau

Il comprend 5 colonnes.

La première donne le pourcentage absolu d'erreurs de chaque sous-catégorie. Deux critères ont servi à décider de la disposition des sous-catégories : elles ont d'abord été groupées par **genre** d'erreurs; puis, à l'intérieur de celui-ci, elles sont agencées selon un **ordre de fréquence décroissant**. Par exemple, cet ordre est respecté, des sous-catégories S1 à S6 inclusivement, à l'intérieur d'un genre d'erreurs : les "accords". Ensuite, comme on change de genre en passant des "accords" aux "emplois" des verbes, on reprend à neuf l'ordre décroissant.

Nous avons modifié l'ordre de présentation de l'étude de Bureau de façon à rendre manifeste cette fréquence des erreurs, et nous avons calculé les pourcentages absolus.

Dans la deuxième colonne, on trouvera les symboles des sous-catégories :

S	pour syntaxe,
P	pour ponctuation,
O	pour orthographe,
Sé	pour sémantique,
CO	pour code écrit,
A	pour anglicismes.

Nous avons modifié les symboles, utilisés par Bureau, de façon à les alléger.

La troisième colonne fournit les noms des sous-catégories d'erreurs. Toutes les dénominations proposées par l'étude de Bureau ont été conservées.

Dans la quatrième colonne, nommé "spécifications", nous ajoutons des remarques explicitant les contenus des sous-catégories d'erreurs. La plupart du temps, elles sont tirées de l'étude de Bureau, mais nous avons ajouté des éléments en puisant dans notre expérience de professeur du collégial.

La dernière colonne présente des échantillons des erreurs les plus typiques. Autant que possible, nous avons choisi parmi les exemples mentionnés par Bureau, mais nous avons dû assez souvent compléter en inventant nos propres exemples, surtout dans le bloc orthographe.

2.4.2. **Deuxième tableau**

Celui-ci reprend trois colonnes du premier tableau : les symboles, les noms des sortes d'erreurs et les spécifications. Puis il leur ajoute quatre sortes de références :

Réf. Bureau renvoie aux pages du livre qui sert de base à la construction de la grille.

Réf. Abrégé renvoie aux articles de l'abrégé grammatical. Cet instrument modeste et peu volumineux concerne les sous-catégories S1, S2, S3, S4, O2, O3, O4, mais sa pertinence est attestée par le fait que ces 7 sous-catégories sur un total de 25 concernent néanmoins 41.8 % du pourcentage absolu des erreurs.

Réf. Multi renvoie aux pages où on trouve des tableaux du dictionnaire Multi. Cet ouvrage contient justement, sous forme d'encadrés, toutes sortes d'éléments d'abrégés grammaticaux rappelant les règles générales et les principales irrégularités de la langue écrite. Il nous semble particulièrement bien adapté aux besoins des élèves du collégial qui éprouvent des difficultés importantes avec la langue écrite. Il jumelle grammaire et dictionnaire, et surtout, il est construit de façon à faciliter le travail de consultation en l'adaptant à la situation d'écriture. En effet, les problèmes de grammaire se présentent toujours à l'occasion du besoin d'employer tel ou tel mot précis, dans des circonstances précises. Quand il doute de l'usage qu'il s'apprête à faire de tel mot, l'élève ignore souvent à quel chapitre ou article de la grammaire il doit se référer, mais il est bien conscient, en revanche, du désir d'utiliser tel mot. Le **Multidictionnaire** permet, en partant du mot et du problème que pose son usage, de retrouver les éléments d'abrégé grammatical qu'il contient. Ce faisant il est bien plus accessible que la plupart des grammaires, qui demandent une assez bonne connaissance préalable de la grammaire pour se laisser consulter efficacement.

Réf. Grevisse renvoie aux numéros d'articles du **Précis de grammaire** bien connu et dont la valeur est reconnue depuis longtemps. Comme cet

ouvrage est assez ancien, et lui-même assez abrégé, il permet de vérifier plus en profondeur et fournit un référent qui peut le mieux rejoindre toutes les générations actuellement présentes dans le réseau éducatif québécois. Les chiffres en caractères gras indiquent les règles générales qui couvrent la grande majorité des usages; les chiffres en caractères normaux désignent les cas irréguliers.

N.B. L'absence de référence dans cette colonne peut signifier plusieurs choses : ou bien la référence à une règle nous a paru superflue, ou bien les références précédentes (à l'abrégé ou au Multi) nous ont semblé préférables, c'est-à-dire aussi complètes, aussi claires et plus facilement accessibles.

On ne se trompera pas en voyant dans ces trois degrés de références une progression du plus petit au plus grand instrument de vérification.

2.5 **Validité de cette grille pour le collégial.**

Nous croyons que l'étude de Bureau reflète la **tendance lourde** du phénomène des lacunes de la maîtrise de la langue écrite par les élèves. Cela contribue à lui assurer un fort degré de validité.

Sans doute faudra-t-il, à l'usage, la compléter par des éléments spécifiques propres à la clientèle du collégial et conditionnés par le contexte des études collégiales (matières et vocabulaires spécialisés). Nous avons déjà inséré certains de ces éléments à l'intérieur de la grille et de l'abrégé grammatical.

Premier tableau : Diagnostic

I - 1er Bloc : Syntaxe[16] : Syntaxe, Grammaire, Morphologie, Ponctuation. 49 % des erreurs, sans compter la ponctuation.				
% abs.	**Symboles**	**Nom de la sorte d'erreurs**	**Spécifications**	**Exemples**
49 %	S	Grammaire, morphologie, syntaxe		
9 %	S1	Accord du **nom**	Accord en nombre : confusion du singulier et du pluriel	les différents système_ ses disciple_ / le retour**s** des oiseaux du même tissu**s** / cette occasion**s**
7 %	S2	Accord du **participe passé**	Accord en nombre (singulier-pluriel) et en genre (féminin-masculin)	nous avons volé**s** / nous étions allé_ elle est perdu_ dans l'espace elle est sorti**t** / j'ai déjà vire**r** des brosses

16 Nous donnons ici au mot syntaxe une signification que certains trouveront peut-être trop élargie. Il sert à regrouper sous une même dénomination toutes les catégories d'erreurs concernant les règles qui décident des **relations entre les mots**. Cela comprend la grammaire, la morphologie, la syntaxe proprement dite et la ponctuation.

Pour remplir cette fonction de dénomination générale, nous avons hésité entre les mots "grammaire", "orthographe grammaticale" et "syntaxe". D'une part, ces mots sont tous trois dotés d'une signification assez riche et ont suffisamment d'éléments de signification en commun pour donner lieu à des emplois qui se recoupent. D'autre part, au Québec, l'usage a surtout consacré l'utilisation des mots "grammaire" et "orthographe", le mot syntaxe étant moins usité. Par exemple, on va souvent dire de quelqu'un qui fait beaucoup de fautes qu'il a de gros problèmes d'orthographe, sans chercher à préciser les sortes de fautes qu'il peut commettre. Quand on veut parler avec plus de précision, on réserve le mot orthographe pour désigner la façon dont un mot s'écrit indépendamment de son rôle dans la phrase (on écrit pied et non pié), et le mot grammaire pour signifier la manière d'écrire un mot selon la place qu'il occupe et le rôle qu'il joue dans la phrase (on écrit les pieds et non les pied_). Pour trancher la question, nous nous sommes appuyés sur le **Précis de grammaire française** de Maurice Grevisse. Pour lui, la grammaire englobe bien plus que la syntaxe : elle comprend la phonétique, la lexicologie (à laquelle se rattachent la morphologie, la prononciation, l'orthographe, l'étymologie et la sémantique) et la syntaxe. Il réserve le mot "syntaxe" pour désigner " l'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase." Enfin, notre acception du mot syntaxe s'accorde avec l'opinion de l'auteur de l'étude dont nous tirons la présente grille. Au début de son étude, Bureau a distingué les catégories orthographe, grammaire, syntaxe et morphologie. Mais quand il en vient à considérer les zones de forte concentration d'erreurs (les deux " blocs " dont nous parlons), il sent le besoin de regrouper la syntaxe et la morphologie avec la grammaire :
"... on sait les rapports étroits qu'entretiennent la syntaxe et la grammaire, dans toute langue, de sorte qu'il est quelque peu trompeur de les isoler l'une de l'autre (...) les erreurs que nous avons classées sous *morphologie* auraient pu être regroupées sous *grammaire* : c'est une question de définition."(pp. 60 et 61)

Pour toutes ces raisons, nous avons retenu le terme de syntaxe, avec d'autant plus de confiance qu'il s'accorde exactement avec la définition déjà citée de Maurice Grevisse.

% abs.	Sym-boles	Nom de la sorte d'erreurs	Spécifications	Exemples
5,8 %	S3	Accord du **verbe**	90 % des erreurs : l'accord en personne (singulier-pluriel) le reste : mauvais temps, mauvais mode	je peu**t** comprendre ils évolu**ait** dans la division ouest les cours nous aiderons dans le futur j'aimer**ai** beaucoup aller dans l'ouest que de gens a**ie**-je à rencontrer aujourd'hui !
4,7 %	S4	Accord de **l'adjectif qualificatif**	Accord en nombre et en genre, ici aussi	c'était très jolie**s** / c'est pas grave**s** mon club favori**e** / leur marche matinal_ / les écoles public**s**
4,7 %	S5	Accord du **déterminant**	Accord en nombre et en genre ici aussi Les déterminants sont : les articles, les autres sortes d'adjectifs (possessifs, démonstratifs, numéraux, etc.)	un**e** horaire / cett**e** été tou**t** les jours / au_ jambes tou**s** les années pendant quelque**s** temps
1,7 %	S6	Accord du **pronom**	- méconnaissance du genre - méconnaissance du genre et du nombre - confusion de leur / leurs, tout / tous, toute / toutes - (Il faudrait ajouter le pronom sans antécédent)	deux défilés, celle de..., celle de... mon équipe, ils ont des joueurs... il ne leurs parle plus ils ont tout fêté
2,9 %	S7	Emploi des modes	95 % des erreurs : é - er le reste : ez pour er; le conditionnel au lieu de l'imparfait	j'aime me repos**é** j'espère all**ée** à la parade je vais vous parl**ez** si je les nomme**rais** tous
0,3 %	S8	Emploi des temps	- ou bien concordance des temps - ou bien "difficulté de situer une action par rapport à l'autre : antériorité, simultanéité, postérité." (p. 92)	elles étaient seules à l'heure où le jour se lèverait
4,0 %	S9	Barbarisme de conjugaison	Morphologie : 88 % des erreurs de la catégorie - surtout à pour a	je lits / elle vena / ces triste on pren**t** la rondelle le moteur à dû brûler / a toi ! elle à donné son accord
2,7 %	S10	Emploi du substitut	- Confondre c'est et s'est, ce et se - confondre qui et qu'il ou qu'ils - écrire que au lieu de dont - écrire que au lieu de où	il c'est trompé / s'est bien ça la femme qui l'aimait, pour : la femme qu'il aimait celles qu'il voyait leur visage l'endroit qu'il est allé
2,0 %	S11	Absence d'un élément	omettre le ne dans "ne...pas", "ne...que", "ne...plus" (influence du code oral où le "ne" est souvent omis)	il _ parle pas / il _ pense qu'à ça les gens _ veulent plus de ce gouvernement
2,0 %	S12	Emploi de la préposition	- ajouter un "de" inutile - confusion de "à" et de "en" - confusion de "dans" et "pendant"	j'espère bien de gagner le saut à la hauteur / il neige en gros flocons dans l'été

1,2 %	S13	Construction erronée	- un collectif suivi de "chacun" - mauvais emplois de "duquel", "desquels" - mauvais emploi de "à qui", "pour laquelle" - à cause que	tout le monde vote pour chacun leur duché des êtres à qui pour eux le mot bonheur est vide de sens le joueur qu'on avait demandé de jouer mieux à cause qu'il était absent
0,5 %	S14	Emploi de la conjonction	ajouter un "que" inutile après plus, moins, seulement	plus que je le regarde je riais seulement qu'à les voir plus ça va, moins qu'il y a de bons médecins

Ponctuation

%	Symbole **Absence**	Symbole **Emploi au mauvais endroit**	**Spécifications**
?[17]	P1	P2	Le point (.)
?	P3	P4	La virgule (,)
?	P5	P6	Les deux points (:)
?	P7	P8	Le point virgule (;)
?	P9	P10	Le point d'interrogation (?)
?	P11	P12	Le point d'exclamation (!)
?	P13	P14	Les guillemets (" ")
?	P15	P16	Les parenthèses ( )
?	P17	P18	Les points de suspension (...)

[17] L'étude de Bureau n'a pas mesuré cette catégorie d'erreurs. Nous joignons cette catégorie au premier bloc, parce que la ponctuation joue un rôle déterminant dans l'expression de la cohérence du discours écrit. Bien utilisée, elle clarifie les liens et les séparations entre les phrases et les parties de phrases, elle contribue à structurer le discours... tout autant que les règles d'accord et de syntaxe.

Selon une étude de Lise Ouellet (Ministère de l'éducation, mars 1985) citée par Bureau (p. 114), les élèves de 2e année du secondaire auraient, en moyenne, fait 13 fautes de ponctuation par texte pour 35 fautes dans toutes les autres catégories d'erreurs, soit l'équivalent de 37 % de ces 35 fautes.

À défaut de données issues d'études empiriques, nous laissons en blanc le reste du tableau. Il nous semble cependant possible de présumer qu'on devrait rencontrer les plus grandes concentrations d'erreurs dans les catégories du point et de la virgule : leur usage est de loin le plus fréquent et, en outre, le pire défaut qui se rencontre sur les copies d'élèves résulte probablement de l'habitude si répandue de faire de longues phrases incohérentes. Sa correction suppose bien plus que la seule maîtrise des principales règles de la ponctuation; elle implique l'adhésion à des valeurs de communication qui touchent à l'éthique et à l'esthétique : viser la clarté et la simplicité par l'agencement judicieux et varié de phrases assez courtes est un choix qui peut même relever de la politique, selon qu'on vise à se faire comprendre par tout le monde ou par un cercle restreint de lettrés ou de spécialistes. Pour notre part, nous adhérons aux valeurs de clarté et de simplicité, et, à travers elles, à la plus grande ouverture démocratique possible du discours. Mais il s'agit d'un choix de valeurs qui est en dehors du domaine de la syntaxe, et il importe que ses protagonistes en soient conscients et affichent clairement leurs couleurs.

II - 2e Bloc : Orthographe 39 % des erreurs				
% abs.	**Sym-boles**	**Nom de la sorte d'erreurs**	**Spécifications**	**Exemples**
39 %	O	Orthographe		
23 %[18]	O1	orthographe des lexèmes, incluant les radicaux des verbes	Ce qu'on appelle plus souvent la racine des mots[19]	
4,7 %	O1	idem	é - ée - er - ez - e sans accent	un beau tropher (trophée)
2,6 %	O1	idem	è - ei - ê - et - ais - ait - e sans accent	beigner (baigner) baige (beige)
1,9 %	O1	idem	o - au - eau - aux - ot, etc.	marmaud (marmot)
1,9 %	O1	idem	absence de ' et de ^ sur a, o, u et i	il est sur de lui paraître
1,2 %	O1	idem	K : qu - c - cc - k G : j - g	remarcable (remarquable) budjet (budget)
0,9 %	O1	idem	S : s - sc - ss - t - xc - c	chéma , shéma (schéma) réflection (réflexion)
1,2 %	O1	idem	Absence de " s " en finale	à traver (à travers)
2,3 %	O1	idem	Confondre consonnes simples et consonnes doubles (surtout : l, r, et f)	aligner (aligner) dorré (doré) difuser (diffuser)
2,6 %	O1	idem	Trait d'union omis ou ajouté	c'est à dire (c'est-à-dire) anti-dote (antidote)
2,6 %	O2	Majuscule absente	aux noms propres... de lieux de personnes de groupes, d'associations de nationalités	toronto / sainte-foy / la norvège lucie / Bobby hull / Paul tremblay les nordiques / air Canada ces anglaises / les chinois
% abs.	**Sym-boles**	**Nom de la sorte d'erreurs**	**Spécifications**	**Exemples**

[18] La sous-catégorie O1 constitue une sorte de bloc dans le grand bloc de l'orthographe : 60.2 % de toutes les erreurs d'orthographe, ou 23.4 % absolu d'un bloc qui compte pour 39 % absolu, c'est beaucoup. Bureau justifie ce choix par deux raisons principales :

" En premier lieu, tous ces phénomènes obéissent à un même principe, qui n'est plus ici, hélas! le principe d'économie, mais bien le principe fondamental de la non-correspondance généralisée entre son et graphie en français; c'est là une raison d'ordre méthodologique. En second lieu, nous osons espérer que certains enseignants seront tentés d'utiliser notre grille ou une partie de notre grille, telle quelle ou modifiée, dans le but d'établir leur propre diagnostic; c'est là une raison d'ordre pratique. " (92-93)

Pour faciliter la représentation et l'utilisation de cette grande sous-catégorie, nous avons inclus dans notre grille les neuf principales sous-sous-catégories et transposé en pourcentage absolu les proportions indiquées par C. Bureau.

[19] Voici comment Le Petit Robert définit la racine d'un mot : " Élément irréductible d'un mot, obtenu par élimination de tous les éléments de formation et indices grammaticaux, et qui constitue un support de signification." Par exemple, à partir du radical "mettre", on formera plusieurs mots en ajoutant des préfixes (émettre, permettre, remettre, démettre) et des suffixes (mettez, mettais, mettrais).

3,6 %	O3	Majuscule ajoutée	aux noms de sports, de matières scolaires, de jours, de mois, de saisons aux adjectifs, aux désignations de lieux	le Hockey la Physique / les Mathématiques Samedi / Septembre / l'Hiver l'armée Canadienne un Hôtel / le Fleuve
6,7 %	O4	Homophones	3,4 % absolu : neuf paires d'homophones + une liste de cas fréquents[20]	
0,2 %	O5	Graphème ajouté	"On ajoute un graphème pour transcrire une liaison qu'on entendrait à l'oral." (p.97)	on n'a joué j'en n'ai aucun
III - Le reste : Sémantique, Code écrit, Anglicismes				
	Sé	Sémantique		
3,4 %	Sé 1	Impropriété de termes	(Cette sorte d'erreurs devrait augmenter au collégial, parce que l'élève doit s'initier à plusieurs vocabulaires spécialisés.) - Confusion de -isme et -iste	il a couplé (coupé) son vin avec de l'eau l'univers est une particule infinie la spychologie / la phisolophie Tu es un sale fascisme
1,7 %	Sé 2	Québécismes incorrects[21]		
	CO	Code écrit		
2,0 %	CO1	Absence de majuscule au début de la phrase		
1,6 %	CO2	Emploi de l'apostrophe	Surtout l'omission de l'apostrophe (ignorance des principaux cas d'élision)	dailleurs / jai décidé / cest formidable jusquà la fermeture
	A	Anglicismes		
1,5 %	A1	Anglicisme de forme et de sens	Il s'agit en général d'emprunts directs de l'anglais. Ce genre d'erreurs pourrait augmenter au collégial, à cause des nombreux vocabulaires techniques.	chum, smatte (pour smart), c'est l'fun
0,3 %	A2	Anglicisme de construction	Au collégial, ce genre d'erreurs pourrait aussi augmenter, certains programmes devant utiliser des livres en anglais.	L'homme que j'ai travaillé pour Dû à la pluie, son manteau était détrempé La fille que je sors avec

[20] Ces neuf paires : à / a, où / ou, on / ont, ça / sa, ce / se, ces / c'est, compter / conter, et / eh!, sur / sûr. Autres cas fréquents : cour /cours/ court, foi / fois, mes / mais, parti / partie, peu / peut, quel /quels, quelle / quelles, qu'elle / qu'elles, quel que / quelque, quelquefois / quelques fois, son / sont, sans / s'en, ver / vers.

[21] Décider entre québécismes corrects et incorrects relève de la compétence des linguistes. Le sujet semble d'ailleurs si délicat à traiter qu'il entraîne, chez les spécialistes, des débats qui ne sont pas encore tranchés et ne le seront sans doute pas avant longtemps. En cette matière, il semble que, traditionnellement, au Québec, ce soient les puristes qui aient occupé le plancher. Bureau s'oppose à cette tendance et propose un ensemble de critères capables de permettre de trancher d'une manière rationnelle sur le plan linguistique.

Pour notre part, notre approche pragmatique et les limites de nos compétences linguistiques nous incitent à laisser à d'autres le soin de décider. De toute façon, il semble qu'en ce domaine seul l'usage finisse par s'imposer en son temps. Du reste, avec une incidence de 1.7 %, cette catégorie ne devrait pas poser problème bien souvent.

Deuxième tableau : Thérapeutique

I - 1er Bloc : Syntaxe : Syntaxe, Grammaire, Morphologie, Ponctuation. 49 % des erreurs, sans compter la ponctuation.						
Symbole	**Nom de la sorte d'erreurs**	**Spécifications**	**Réf. Burr.**	**Réf. Abrégé**	**Réf. Multi**	**Référence Greviase**
S	Grammaire, morphologie, syntaxe		83-102			
S1	Accord du **nom**	Accord en nombre : confusion du singulier et du pluriel Accord en genre	83-86	Art - 1	817 467-69	**112**, 113-132 **86**, 87-110
S2	Accord du **participe passé**	Accord en nombre (singulier-pluriel) et en genre (féminin-masculin)	86-87	Art - 2	771-72	**378-380** 381-390
S3	Accord du **verbe**	90 % des erreurs : l'accord en personne (singulier-pluriel) le reste : mauvais temps, mauvais mode	87-89	Art - 3 Art - 13	note[22]	**393-394** 395-403
S4	Accord de **l'adjectif qualificatif**	Accord en nombre et en genre, ici aussi	89-90	Art - 4	21	**177-178** 179-199

22 Pour traiter ce problème des verbes, le Multi n'offre pas grand chose. Mais le Bescherelle , en revanche, est un outil fort adéquat. (Louis-Nicolas Bescherelle, **Le nouveau Bescherelle I, L'art de conjuguer, dictionnaire de 12 000 verbes,** Éd. Hurtubise HMH, Québec, 1986,158 p.) Nous donnons entre parenthèses les numéros des tableaux du Bescherelle.

Pour construire l'abrégé minimal, Bureau recommande d'abord la maîtrise des verbes des deux premiers groupes : -er [aimer (6)] et -ir [finir, finissant (19)]. Il faut ensuite connaître les verbes irréguliers dont l'usage est le plus fréquent :

- les auxiliaires être (2) et avoir (1), bien sûr;
- les verbes aller (22), venir (23), pouvoir (43) et devoir (42);
- enfin les verbes du troisième groupe les plus utilisés: prendre (54), courir (33), sortir (25), recevoir (38), savoir (41), rire (79), lire (77), écrire (80), mourir (34), connaître (64).

Symbole	Nom de la sorte d'erreurs	Spécifications	Réf. Bureau	Réf. Abrégé	Réf. Multi	Référence Grevisse
S5	Accord du **déterminant**	Accord en nombre et en genre ici aussi Les déterminants sont : les articles, les autres sortes d'adjectifs (possessifs, démonstratifs, numéraux, etc.)	89-90		note[23]	note[24]
S6	Accord du **pronom**	- méconnaissance du genre - méconnaissance du genre et du nombre - confusion de leur / leurs, tout / tous, toute / toutes - (il faudrait ajouter le pronom sans antécédent)	91	Art - 8	855	213, 223
S7	Emploi des modes	95 % des erreurs : é - er le reste : ez pour er; le conditionnel au lieu de l'imparfait	90-91			
S8	Emploi des temps	- ou bien concordance des temps - ou bien "difficulté de situer une action par rapport à l'autre : antériorité, simultanéité, postérité." (p. 92)	92		233-34	
S9	Barbarisme de conjugaison	Morphologie : 88 % des erreurs de la catégorie - surtout à pour a	102	Art - 7 cf.O4		
S10	Emploi du substitut	- Confondre c'est et s'est, ce et se - confondre qui et qu'il ou qu'ils - écrire que au lieu de dont - écrire que au lieu de où	98-99	Art - 7 cf. O4	874 877-78	
S11	Absence d'un élément	omettre le ne dans "ne...pas", "ne...que", "ne...plus" (influence du code oral où le "ne" est souvent omis)	99		702	
S12	Emploi de la préposition	- ajouter un "de" inutile - confusion de "à" et de "en" - confusion de "dans" et "pendant"	99		842	
S13	Construction erronée	- un collectif suivi de "chacun" - mauvais emplois de "duquel", "desquels" - mauvais emploi de "à qui", "pour laquelle" - à cause que	99			

23 Dans le cas des déterminants, la règle générale est la même que celle qui s'applique à l'adjectif qualificatif : ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent.

Pour plus de détails, le **Multi** réserve des tableaux (encadrés) pour : l'article (80); l'adjectif démonstratif (310); l'adjectif possessif (830); l'adjectif numéral (722); l'adjectif relatif (909); les adjectifs interrogatif et exclamatif (560); l'adjectif indéfini (537).

24 À notre avis, le Précis laisserait à raison une trop grande impression de complexité. Quant au contenu du message à livrer, la note précédente suffit.

Symbole	Nom de la sorte d'erreurs	Spécifications	Réf. Bureau	Réf. Abrégé	Réf. Multi	Référence Grevisse
S14	Emploi de la conjonction	ajouter un "que" inutile après plus, moins, seulement	100			
Ponctuation						
Symboles						
Absence	Emploi au mauvais endroit					
P1	P2	Le point (.)	?	Art - 5	825	496
P3	P4	La virgule (,)	?	Art - 5	825	499
P5	P6	Les deux points (:)	?	Art -5	825	501
P7	P8	Le point virgule (;)	?		825	500
P9	P10	Le point d'interrogation (?)	?		825	497
P11	P12	Le point d'exclamation (!)	?		825	498
P13	P14	Les guillemets (" ")	?		491 825	505
P15	P16	Les parenthèses ( )	?		766 825	503
P17	P18	Les points de suspension (...)	?		825	502
II- 2e Bloc : Orthographe 39 % des erreurs						
O	Orthographe		92-98			
O1	orthographe des lexèmes, incluant les radicaux des verbes	Ce qu'on appelle plus souvent la racine des mots	92-95	**Tout le dictionnaire**[25]		
O1	idem	é - ée - er - ez - e sans accent	94	idem		
O1	idem	è - ei - è - et - ais - ait - e sans accent	94	idem		
O1	idem	o - au - eau - aux - ot, etc.	95	idem		
O1	idem	absence de ` et de ^ sur a, o, u et i	95	idem		
O1	idem	K : qu - c - cc - k G : j - g	95	idem		
O1	idem	S : s - sc - ss - t - xc - c	95	idem		
O1	idem	Absence de " s " en finale	95	idem		
O1	idem	Confondre consonnes simples et consonnes doubles (surtout : l, r, et f)	95	idem		
O1	idem	Trait d'union omis ou ajouté	95		1075	
O2	Majuscule absente	aux noms propres... de lieux de personnes de groupes, d'associations de nationalités	96	Art - 6	631-33	
O3	Majuscule ajoutée	aux noms de sports, de matières scolaires, de jours, de mois, de saisons aux adjectifs, aux désignations de lieux	96	Art - 6	631-33	

25 Dire "tout le dictionnaire" signifie qu'on ne peut référer à aucun abrégé, faute de règles générales. Cet argument a été développé au point 2.2.2.

Symbole	Nom de la sorte d'erreurs	Spécifications	Réf. Bureau	Réf. Abrégé	Réf. Multi	Référence Grevisse
O4	Homophones	3,4 % absolu : neuf paires d'homophones + une liste de cas fréquents	96-97	Art-7	508	
O5	Graphème ajouté	"On ajoute un graphème pour transcrire une liaison qu'on entendrait à l'oral." (p.97)	97-98			
III - Le reste : Sémantique, Code écrit, Anglicismes						
Sé	Sémantique					
Sé 1	Impropriété de termes	(Cette sorte d'erreurs devrait augmenter au collégial, parce que l'élève doit s'initier à plusieurs vocabulaires spécialisés.) - Confusion de -isme et -iste	101-102	Art - 9		
Sé 2	Québécismes incorrects		44-46 annexe c			
CO	Code écrit					
CO1	Absence de majuscule au début de la phrase		103		631-33	
CO2	Emploi de l'apostrophe	Surtout l'omission de l'apostrophe (ignorance des principaux cas d'élision)	103		66 362	
A	Anglicismes					
A1	Anglicisme de forme et de sens	Il s'agit en général d'emprunts directs de l'anglais. Ce genre d'erreurs pourrait augmenter au collégial, à cause des nombreux vocabulaires techniques.				
A2	Anglicisme de construction	Au collégial, ce genre d'erreurs pourrait aussi augmenter, certains programmes devant utiliser des livres en anglais.				

3. Comportements à intégrer pour développer une attitude de révision efficace

Comme les autres sections de ce document, celle-ci vise à instrumenter l'élève pour l'aider à rencontrer l'objectif général de la première étape de la séquence. Cet objectif consiste, rappelons-le, à convaincre l'élève d'adopter une attitude de révision de ses textes (cf. p. 20).

Les points précédents ont visé surtout à outiller l'élève pour qu'il puisse :

- repérer rapidement les principales zones de concentration de ses erreurs,
- comprendre la nature grammaticale des principales catégories d'erreurs,
- disposer de moyens de correction simples, clairs et efficaces (abrégés).

Cette quatrième et dernière section est de nature plus psychologique : elle tâche de préciser davantage ce qu'il faut entendre par "attitude de révision". Sans prétendre épuiser le sujet, il nous semble que le développement d'habitudes de correction susceptibles d'aider tout le monde à écrire mieux peut être grandement favorisé par l'intériorisation de trois comportements :

- apprendre à se relire à haute voix;

- apprendre à douter, à vérifier et à se corriger;

- apprendre à chercher les corrections des erreurs du côté du principe de simplicité.

3.1 Vue d'ensemble

Le tableau qui suit résume l'essentiel de notre conception en indiquant les fonctions cognitives de ces trois comportements.

Comportements	Fonctions cognitives
1. Se relire à haute voix	Détection sentie de la présence d'erreurs ("ça sonne faux")
2. Douter	Détection plus raisonnée des erreurs. On adopte une attitude plus critique à l'égard de son texte, on s'engage dans un processus d'analyse.
Vérifier	Il s'agit de chercher et de trouver des réponses adéquates à ses doutes, à l'aide : - d'outils de vérification : dictionnaires, grammaires, abrégés grammaticaux, etc. - de personnes- ressources : professeurs, consoeurs et confrères, autres.
Se corriger	Il faut enfin avoir le courage d'écrire les améliorations qu'on a trouvées, ce qui implique de réécrire souvent des pages entières et demande temps et énergie.
3. Le principe de simplicité	Il se veut au service d'une correction efficace, obtenue au moindre coût (temps et énergie). S'applique aussi bien... - aux phrases complexes et mal structurées, - aux paragraphes longs et peu clairs, - aux textes non divisés.

3.2 Présentation des trois comportements

3.2.1 Se relire à haute voix

Pour corriger ses erreurs, il faut d'abord les détecter. Et pour bien faire cela, il faut s'entendre correctement. L'oreille peut contribuer précieusement au processus de révision et guider concrètement les attitudes intellectuelles plus abstraites, comme le doute, l'analyse et la vérification que nous présentons en 3.2.2.

Certaines personnes semblent éprouver plus de difficultés que d'autres à repérer leurs erreurs, lorsqu'elles lisent avec leurs yeux, comme cela se fait couramment. Tout se passe comme si elles entendaient mal ce qu'elles lisent, comme il arrive à certains de "fausser" en chantant et de casser les oreilles des autres, sans s'en rendre compte et sans vouloir leur causer du désagrément.

Ces personnes tireront profit d'une lecture à voix haute. Elles pourront mieux s'entendre et leur oreille pourra **percevoir** concrètement que quelque chose ne va pas dans telle ou telle phrase.

L'oreille peut jouer efficacement le rôle de sonnette d'alarme : elle fera prendre conscience que "ça sonne faux", que "ça ne va pas", que "ça n'a pas de bon sens", etc. Sans qu'elle puisse jamais se substituer à l'esprit critique, elle peut le mettre en activité et le maintenir en éveil.

Cette façon de se relire peut surtout servir à détecter les tournures de phrase incorrectes et les expressions maladroites.

Ce truc implique un retour aux sources de la parole. Celle-ci, même écrite, entre en nous par l'oreille, d'abord et avant tout, non par les yeux. Comme la langue écrite est toujours le résultat d'opérations mentales complexes et abstraites, il est souvent utile de recourir à ses formes sonores, surtout lors de la lecture de passages plus difficiles ou lorsque la concentration du lecteur baisse.

Des trois conseils présentés ici, se relire à voix haute est sans doute celui dont l'utilité peut varier le plus selon les personnes. Ceux qui s'entendent bien en se lisant à voix basse n'en auront pas besoin. De plus, il est impossible d'appliquer cette technique lorsqu'il faut produire un texte en classe. Néanmoins, elle peut rendre service, en dehors de la classe, à ceux qui éprouvent le plus de difficultés à entendre intérieurement ce qu'ils lisent avec leurs yeux.

3.2.2 **Douter, vérifier et corriger**

Rappelons d'abord un principe auquel nous avons déjà fait allusion à quelques reprises : d'ordinaire, ceux qui écrivent le mieux sont ceux qui corrigent le plus leurs erreurs. C'est dire que **l'attitude critique** joue un rôle essentiel dans la production de textes potables.

Le doute est le premier moment de l'acte critique. Pour l'exercer régulièrement, il s'agit de se relire en bombardant son texte de questions comme :

- "cela dit-il bien ce que je veux dire?";
- "est-ce assez clair et complet?";
- "cette expression est-elle ambiguë?";
- "si cela me semble clair à moi, les autres trouveront-ils cela aussi évident?";
- "ce mot s'écrit-il bien comme cela?";
- "cette longue phrase n'est-elle pas trop floue ou trop lourde?"; etc.

Le deuxième moment de l'acte critique consiste à passer à l'action et à vérifier. Il faut d'abord vérifier **par soi-même** le plus de choses possibles : c'est le temps de se

servir intelligemment des ouvrages de références générales, comme les dictionnaires, les grammaires, les abrégés grammaticaux, etc. Ensuite, quand on pense avoir atteint un seuil de qualité respectable, il faut se chercher des lecteurs sincères et exigeants, mais non capricieux, qui sauront souvent repérer beaucoup d'erreurs, petites et grosses.

Enfin, il faut aller jusqu'au bout de la démarche entreprise et effectuer les corrections qui s'imposent. Les plus importantes, celles qui améliorent le plus un texte, nous obligent souvent à **réécrire** plusieurs phrases et paragraphes et à **retranscrire** tout le texte.

Quelque long et pénible que soit ce travail intellectuel, il fait partie du processus normal de production d'un texte correct[26].

3.2.3 Le principe de simplicité

L'application de ce principe peut rendre continuellement de précieux services à tout le monde : elle permet d'obtenir de bons résultats (messages clairs et efficaces) d'une manière très économique (en minimisant les difficultés, en sauvant du temps et de l'effort).

Énoncé du principe : **On gagne presque toujours à chercher la solution à un problème d'écriture du côté de la simplicité.**

Par exemple, les tournures de phrases plus difficiles peuvent toujours se laisser remplacer par des tournures de phrases plus faciles à maîtriser, parce que plus simples, comme celles qui serrent de près la structure de phrase élémentaire, sujet - verbe - complément(s). Telle phrase qui paraît longue, plus ou moins cohérente et plus ou moins claire, peut se laisser transformer en deux phrases claires et simples. Du coup, bien des problèmes de syntaxe et de ponctuation cessent de se poser. Peu de gens connaissent suffisamment la langue écrite pour surmonter aisément toutes les difficultés posées par les subtilités de la langue. Le principe de simplicité permet **de contourner** plusieurs écueils qu'on ne saurait surmonter spontanément.

Le même principe va s'appliquer aux paragraphes. Des paragraphes plus courts indiquent mieux sur le plan visuel les séparations logiques entre les idées.

À un échelon supérieur, on peut, en multipliant les sous-titres, numérotés ou non, ajouter à la clarté du texte, par la mise en relief de son architecture logique (enchaînement des arguments). On peut aussi, dans le même esprit, chercher des titres et sous-titres descriptifs plutôt que de se satisfaire de titres imagés ou élégants, mais vagues.

---

26 La diffusion des traitements de textes a permis de réduire sensiblement ce fastidieux travail de réécriture. Mais l'attitude dont nous parlons reste nécessaire. Sans elle, les possibilités des logiciels restent inutilisées.

Dans l'article 12 de l'abrégé grammatical, nous avons proposé toute une liste de préceptes qui indiquent comment s'y prendre pour éviter les longues phrases incohérentes et pour faire des phrases courtes et correctes, simples et claires. On peut considérer que tous ces préceptes sont au service du principe de simplicité.

Il importe de se pénétrer mentalement de ce principe, de se conditionner à l'appliquer chaque fois que la situation le requiert (ce qui risque de se produire continuellement pour l'élève de niveau collégial). L'écriture de quiconque suit cette voie tend à devenir plus simple, plus claire et plus vivante. Ce sont là des qualités qu'on rencontre fréquemment chez bien des auteurs qu'on considère comme des "classiques", encore longtemps après leur mort. C'est en grande partie pour cette raison qu'on continue à les lire, alors que d'autres, au style moins clair, à l'écriture plus ampoulée, célèbres en leur temps, se contentent de recueillir la poussière sur les rayons des bibliothèques nationales.

3.3 Conclusion

En s'efforçant d'intérioriser ces comportements, l'élève développera une bonne attitude de révision et il y gagnera doublement, produisant à court terme des textes meilleurs et se dotant progressivement d'une meilleure formation intellectuelle, gage de réussites futures.

Chapitre 2

Étape 2 : Maîtrise de la citation et de la référence

Dans la vie intellectuelle,
si tous ont droit à l'erreur,
nul n'a droit au mensonge.

1. Introduction

Comme l'indique le résumé de la séquence présenté dans l'introduction générale, cette étape vise à instrumenter l'élève pour qu'il puisse **traiter correctement les sources d'information**. Comme cette expression est très riche de sens, elle demande à être explicitée.

Par **sources d'information**, il faut entendre, en principe, toutes les informations qui viennent des autres. Cependant, en pratique, dans le cadre des études collégiales, il s'agit habituellement d'informations écrites : dictionnaires, encyclopédies, manuels de classe, notes de cours produites par les professeurs, livres de toutes sortes, articles de revues, de journaux, etc. À partir du niveau collégial, l'élève est appelé à se mouvoir continuellement dans la culture savante[27]. Il doit donc constamment se mesurer à des textes, surtout des textes rédigés par des experts, qu'il doit lire et comprendre, qu'il doit résumer, citer et commenter. Tout cela se fait dans tous les programmes.

Par **traiter correctement**, il faut comprendre que tant la parole que la pensée d'autrui doivent être traitées avec authenticité, exactitude et précision. En pratique, cela peut se faire en appliquant correctement la technique universellement reconnue présentée ci-après.

L'essentiel de cette technique tourne autour de quatre notions principales : la citation textuelle, la citation non textuelle, la référence et la bibliographie.

---

27 Au sens large (c'est le sens anthropologique et sociologique), la culture désigne tout ce qui concerne la façon de vivre en société. En ce sens, le plus inculte des analphabètes possède déjà une culture très riche : il a une langue, des croyances religieuses et politiques, des manières de se vêtir et de se nourrir, des valeurs morales, économiques, des canons de beauté, des codes de bienséance, etc., qui lui viennent de la société où il est né et où il a grandi, et qu'il a plus ou moins adaptés à partir de son expérience personnelle.

La notion de culture savante a une portée plus restreinte, même si elle est vaste au point que l'être le plus capable ne peut jamais l'explorer au complet. Elle couvre les domaines des arts, des lettres, des sciences et des techniques, tels que les ont développés les experts d'hier et d'aujourd'hui. **Ces connaissances sont conservées et transmises par le moyen de l'écriture**. C'est pourquoi il faut une longue préparation préliminaire, dont l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour avoir accès à cette culture savante.

On oublie trop souvent que la principale mission de l'école, du primaire à l'université, consiste à dispenser cette formation, à réaliser cette préparation préliminaire.

En elle-même, cette technique ne devrait pas poser de sérieuses difficultés : ses contenus ne sont pas très vastes et se laissent apprendre assez facilement. Pourtant de graves problèmes se posent à son sujet. Du fait qu'on néglige assez universellement de l'enseigner et de prendre les moyens pour faire respecter ses préceptes, la culture scolaire collégiale en vient à prendre souvent l'allure d'un immense discours faux et inauthentique. Et nous ne pensons pas ici au problème du plagiat délibéré. Quels que soient les effets de ce phénomène et même s'il est difficile à estimer avec précision, il a l'avantage de la clarté. Bien plus grave nous semble être le phénomène **du plagiat technique**. L'élève qui pratique cette forme de plagiat ignore le plus souvent les aspects strictement techniques, mais surtout, il ignore les valeurs que cette technique est censée servir, si bien qu'il pratique continuellement (et **sans le savoir**) un discours inauthentique. Cette aliénation est un des grands fléaux de la vie intellectuelle collégiale, car elle fait en sorte qu'une large part des travaux d'élèves baigne littéralement dans le mensonge, l'inauthenticité, la fausseté, et partant, dans l'absurde. Plus ce phénomène est inconscient, plus il nous semble grave et difficile à surmonter. Ignorance et aliénation font souvent plus de dommages que mensonge et tricherie[28].

Peut-on trouver des solutions efficaces à ce problème ? Sans doute, mais à deux conditions :

1- que les institutions scolaires **enseignent** la technique[29];
2- qu'elles la fassent **respecter**.

Ce phénomène de plagiat technique et non intentionnel se manifeste de toutes sortes de façons et compte bien des variantes. Nous en décrivons et illustrons plusieurs au point 5 (typologie des erreurs). Quant à la technique proprement dite, nous commencerons par la voir à l'oeuvre dans un exemple concret, ensuite nous tâcherons de décrire les valeurs qu'elle dessert, avant de définir et d'illustrer les notions principales.

---

28 La situation de bien des élèves semble osciller continuellement entre le plagiat technique et le plagiat intentionnel. On pourrait parler de plagiat semi-intentionnel : en pratique, l'élève se sent souvent mal à l'aise dans ses travaux, car il doit toujours traiter de sujets qu'il ne connaît pas, qui sont tout à fait nouveaux ou qu'il n'a jamais abordés à la façon des experts, si bien qu'à leur sujet, il n'a rien à dire. Or, il croit qu'il doit contribuer personnellement, trouver à dire quelque chose **par lui-même**. Qu'il est donc tentant, alors, de camoufler une citation par-ci par-là, afin de montrer au lecteur qu'on ne fait pas que répéter les autres !

Il appartient aux professeurs d'aider les élèves à surmonter ce malaise. Il faut leur dire ouvertement qu'ils ne sont pas tenus à l'originalité, qu'il est normal de ne pas être inventif lorsqu'on aborde un sujet pour la première fois, que c'est déjà beaucoup que d'intégrer intelligemment diverses opinions d'experts, que les contributions vraiment originales, vraiment créatrices, sont choses rares, ou viennent d'ordinaire seulement (quand elles viennent jamais!) après des années de travail. Ceci dit, l'élève peut avoir accès à l'originalité de la bouquetière qui, sans jamais créer de nouvelles fleurs, peut cependant élaborer des arrangements personnels, originaux et intéressants.

29 À la fin de l'introduction générale, nous avons brièvement traité du moment auquel il convient de débuter l'apprentissage des habiletés d'écriture élémentaires. Comme dans le cas des grandes parties d'un texte (introduction, développement, conclusion), nous croyons qu'il serait possible, voire indispensable, de commencer à enseigner la technique de la citation et de la référence au début des études secondaires. À défaut d'agir ainsi, on se trouve actuellement, par un phénomène d'omission universelle, à enseigner, passivement, aux élèves à **copier continuellement**.

Note : Au point 6, nous présentons la technique de la citation et de la référence dans **sa plus simple expression**. Cependant, pour l'utiliser avec profit, l'élève devra avoir bien compris toutes les notions exposées du point 2 au point 5 inclusivement. Une lecture immédiate de ce point 6 aidera à voir venir tout le développement qui suit, et facilitera une meilleure compréhension.

2. Illustrer la technique et les conséquences de son application et de sa non-application

L'étude commentée des deux exemples qui suivent sert à **illustrer la technique** de la citation et de la référence. L'élève pourra comprendre les conséquences de la bonne application de la technique et celles de sa non-application.

Cependant, la poursuite de cet objectif **pratique, concret** et **utilitaire** permet aussi d'introduire tous les éléments de la technique qui seront définis, expliqués et illustrés plus loin, ainsi que les valeurs de civilisation qui donnent sa raison d'être à cette technique.

L'étude de ces deux exemples permet de mettre l'élève en contact avec **l'ensemble** du sujet.

Nous procéderons par la présentation d'un exemple de texte produit par un auteur qui applique correctement la technique de la citation et de la référence. Suivra un commentaire qui dégagera et expliquera les divers éléments de la théorie appliqués dans cet exemple. Ensuite, nous modifierons l'exemple jusqu'à ce qu'il revête la facture qu'un élève non formé pourrait lui donner. Ce deuxième exemple sera commenté à son tour.

L'élève pourra ainsi prendre connaissance de la plupart des éléments de la technique de la citation et de la référence. Il n'est pas recommandé de chercher à tout comprendre dès cette première étape. Chacune des notions et des techniques rencontrées dans ces deux exemples sera définie et illustrée dans les sections suivantes. Par contre, il nous a paru important de donner, dès le départ, une idée de l'application de l'ensemble des éléments de la théorie que nous voulons faire comprendre et appliquer.

Il importe de noter que cet exemple assez court intègre la plupart des éléments de la technique étudiée ici :

- la citation textuelle,
- la citation non textuelle,
- l'appel de note,
- la note infrapaginale ou note de bas de page,
- la référence à des livres et à des articles de revues.

Seule manque la bibliographie, chose normale puisqu'il s'agit d'un extrait (une page d'un livre de près de 800 pages) et qu'on ne produit une bibliographie que pour l'ensemble d'un ouvrage (livre ou article).

2.1 Premier exemple commenté

2.1.1 L'exemple

Lisez attentivement le texte suivant.

> C'est ici que le mouvement écologiste peut jouer un rôle irremplaçable, en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales ou végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme. Nous avons évoqué à une autre occasion l'appauvrissement génétique notable entraîné par la domestication des espèces (J. Ruffié)[1].
>
> Par exemple, en 1939, la France comptait 21 races de bovins, alors qu'elle n'en avait plus que 7 en 1972[2]. Et depuis, leur nombre a encore diminué. Le même phénomène est observé pour les ovins, les caprins, les porcins, les chevaux, les ânes, les volailles, etc.
>
> Or, chacune de ces races était adaptée à une écologie particulière : celle de la région où elle s'était formée. Compte tenu des besoins prévisibles de la population mondiale au cours des prochains siècles, beaucoup d'espaces utilisés naguère pour l'agriculture ou l'élevage, et aujourd'hui en friche, devront être remis en valeur. Malheureusement, il n'est pas sûr que les races dites industrielles, les seules que nous ayons conservées car se prêtant aux méthodes de culture et d'élevage intensifs et mécanisés, soient parfaitement adaptables à tous ces micro-climats (voir Moshe Feldman et Ernest Sears, 1981[3]). Un potentiel précieux de ressources risque d'avoir été irrémédiablement perdu.
>
> Mais l'écologie humaine devrait prendre en compte non pas seulement les effets de la destruction des systèmes végétaux ou animaux par l'homme, mais aussi et surtout les effets des modes d'exploitation actuels sur les sociétés et les individus (Claude Raffestin[4]). Avec le risque dénoncé par Ivan Illitch, lorsqu'il écrit : "Le monopole du mode industriel de production fait des hommes la matière première que travaille l'outil."[5]

---

1 Jacques Ruffié, **De la biologie à la culture**, Flammarion, 1976, p. 111.
2 B. Vissac, " La seconde révolution de l'élevage", in Science et Avenir, 1972, 309,902.
3 Moshe Feldman et Ernest Sears : **Les ressources génétiques naturelles du blé**, Pour la Science (Scientific American), 1981, 41, 79.
4 Claude Raffestin : **Le concept d'écologie humaine**, Carrefours d'Écologie humaine du lac d'Annecy, Mars 1976.
5 Ivan Illitch, **La convivialité**, Le Seuil, Paris, 1973, p. 11.

Référence complète selon la méthode traditionnelle : Jacques Ruffié, **Traité du vivant**, volume 2, Flammarion, coll. Champs, no. 169, Paris, 1982, pp. 364-365.

Référence selon la méthodologie américaine : (Ruffié, 1982, pp. 364-365)[30]

---

30 Les points 4.2.2.1 et 4.2.2.2 présenteront et illustreront la théorie qui justifie ces deux façons de référer.

2.1.2 Commentaires

a) Vue d'ensemble. Cet exemple comprend :

- 5 appels de notes (numéros 1, 2, 3, 4, 5),
- 5 notes de bas de page (on dit aussi notes infrapaginales),
- 5 références,
- un renvoi,
- 3 citations non textuelles,
- une citation textuelle.

b) Note 1 - L'auteur renvoie à un autre de ses livres. Il a traité le même sujet ailleurs. Le lecteur désireux de **vérifier** ce traitement **peut** le faire grâce à la référence donnée à la note 1 : il devra lire la page 111 du livre intitulé **De la biologie à la culture**.

c) Note 2 - L'auteur intègre à son argumentation un fait qu'il n'a pas établi lui-même. Il cite sa source, comme il se doit. Ce faisant, il fait une **citation non textuelle** qu'il présente selon les règles reconnues internationalement : pas de guillemets + la référence.

Dans le commentaire du deuxième exemple (cf. 2.2.2), on verra en quoi cette technique permet de respecter les valeurs d'authenticité et d'honnêteté intellectuelle, en plus de permettre au lecteur de vérifier les sources citées (s'il le désire, évidemment).

d) Note 3 - Il s'agit encore d'une citation non textuelle : elle est présentée selon les mêmes règles et sert les mêmes valeurs que la citation précédente. Par exemple, elle permet au lecteur de vérifier la source et de fouiller davantage l'idée suivant laquelle nos "races dites industrielles" ne pourront peut-être pas s'adapter à des environnements très différents. Pour faire cela, il n'aura qu'à lire l'article de Feldman et Sears.

e) Note 4 - L'idée concernée est différente, mais le processus est identique à celui des deux notes précédentes :

- **citation non textuelle;**
- **pas de guillemets + référence;**
- **valeurs d'authenticité et d'honnêteté intellectuelle chez l'auteur;**
- **pouvoir de vérifier pour le lecteur.**

f) Note 5 - Ici, l'auteur cite une phrase de Ivan Illitch. Plutôt que de formuler en ses propres mots la pensée de quelqu'un d'autre, il rapporte la pensée de l'autre **dans les paroles mêmes** de cette autre personne : c'est cela qu'on appel-

le une **citation textuelle**. On la reconnaît grâce aux traits caractéristiques de ses règles de présentation : les guillemets + la référence.

g) Soulignons, enfin, une erreur dans l'application de la technique : à la note 4, la référence à Claude Raffestin ne donne pas la page précise. Le lecteur soucieux de vérifier pourrait rencontrer trop de difficultés à retracer la page précise, à supposer, par exemple, que la source citée soit un livre de quelques centaines de pages au lieu d'un article de quelques pages. Notre exemple n'est donc pas idéal, mais cette lacune illustre tout de même, quoique par la négative, le rôle et la valeur de la technique de la citation et de la référence.

2.2 Deuxième exemple commenté

Dans l'exemple qui suit, nous avons repris le même texte en le modifiant délibérément de manière à enlever toute trace de l'application de la technique de la citation et de la référence.

Il est normal que l'élève se demande : "à quoi peut bien servir toute cette technique dont l'application vient compliquer et alourdir le travail de recherche et de rédaction?". Les commentaires qui suivent le texte répondront à cette question, en montrant quelles conséquences résultent de la non-application de cette technique.

2.2.1 L'exemple

C'est ici que le mouvement écologiste peut jouer un rôle irremplaçable, en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales ou végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme. Nous avons évoqué à une autre occasion l'appauvrissement génétique notable entraîné par la domestication des espèces.

Par exemple, en 1939, la France comptait 21 races de bovins, alors qu'elle n'en avait plus que 7 en 1972. Et depuis, leur nombre a encore diminué. Le même phénomène est observé pour les ovins, les caprins, les porcins, les chevaux, les ânes, les volailles, etc.

Or, chacune de ces races était adaptée à une écologie particulière : celle de la région où elle s'était formée. Compte tenu des besoins prévisibles de la population mondiale au cours des prochains siècles, beaucoup d'espaces utilisés naguère pour l'agriculture ou l'élevage, et aujourd'hui en friche, devront être remis en valeur. Malheureusement, il n'est pas sûr que les races dites industrielles, les seules que nous ayons conservées car se prêtant aux méthodes de culture et d'élevage intensifs et mécanisés, soient parfaitement adaptables à tous ces micro-climats. Un potentiel précieux de ressources risque d'avoir été irrémédiablement perdu.

Mais l'écologie humaine devrait prendre en compte non pas seulement les effets de la destruction des systèmes végétaux ou animaux par l'homme, mais aussi et surtout les effets des modes d'exploitation actuels sur les sociétés et les individus. Avec le risque suivant : Le monopole du mode industriel de production fait des hommes la matière première que travaille l'outil.

2.2.2 **Commentaires**

Comme chaque commentaire correspond au commentaire du premier exemple [2.2.2 a) répond à 2.1.2 a)], le lecteur aura intérêt à lire les deux commentaires en parallèle.

a) On peut constater que tous les éléments présents dans le premier exemple **ont disparu** :

- appels de note = 0
- notes de bas de page = 0
- références = 0
- citations non textuelles = 0
- citations textuelles = 0
- le renvoi est annoncé, mais il est tout à fait imprécis.

b) Absence de la note 1 - L'auteur dit qu'il a déjà traité de l'appauvrissement génétique notable entraîné par la domestication des espèces, mais, comme il ne dit pas où, le lecteur n'a pas la possibilité de **vérifier**. Dès lors, l'information transmise par Ruffié ne peut servir à grand chose. À défaut de pouvoir vérifier, le lecteur ne pourra jamais savoir si cette affirmation est véridique ou complètement fausse.

c) Absence de la note 2 - Comme Ruffié omet la citation et la référence, le lecteur doit présumer que c'est Ruffié lui-même qui a établi le fait énoncé, c'est-à-dire qu'en France, depuis 1939, les races de bovins sont passées de 21 à 7.

Nous touchons ici un principe essentiel de la fonction de communication de l'écriture : **un auteur est présumé responsable de tout ce que contient son texte, sauf indication contraire**, et, justement, c'est pour exprimer clairement ces indications qu'on a mis au point la technique de la citation et de la référence.

d), e) et f) Absences des notes 3, 4 et 5 - Essentiellement, le commentaire est le même que le précédent. Dans le cas de la note 5, ce n'est plus seulement l'idée de quelqu'un d'autre que Ruffié s'attribue à lui-même; il va jusqu'à s'accaparer des **paroles mêmes** d'Illitch.

Dans ce texte, plus rien ne témoigne de l'authenticité et de l'honnêteté intellectuelle. En outre, le lecteur est totalement privé de son droit à la vérification, et, en plus, il ne peut se faire une idée de la façon dont Ruffié a construit la thèse que son texte défend.

Si Ruffié avait fait cela volontairement, il mentirait. Et si quelqu'un découvrait le plagiat multiple qu'il y a dans ce texte et le dénonçait publiquement,

Ruffié perdrait toute crédibilité comme auteur. Qui croira quelqu'un qui a une réputation de menteur ?

Supposons que Ruffié ait fait cela involontairement (comme le font trop souvent les élèves), tout simplement par pure ignorance de la technique de la citation et de la référence, et par ignorance de l'éthique du traitement des sources qu'elle implique et applique. Qu'est-ce qui est différent ? Sur le plan subjectif, la différence est grande : l'auteur n'a pas voulu plagier, il n'a pas voulu tromper volontairement son lecteur au sujet de la provenance de ses informations; il est donc innocent moralement. Mais sur le plan objectif, **rien dans le texte ne permet de faire la différence entre mensonge délibéré et ignorance des règles et de l'éthique du traitement responsable des sources d'information**. Il n'est pas menteur. Mais est-il compétent ?

L'honnêteté intellectuelle dans le traitement des sources recommande de ne pas s'attribuer des informations que l'on doit aux autres. Cette honnêteté vise les trois personnages types de la communication intellectuelle : intégrité de celui qui écrit, honnêteté envers les auteurs cités d'une part, envers le lecteur d'autre part.

En outre, la facture de ce texte contribue à donner une fausse image de la compétence et de la façon dont on se construit une vision personnelle sur un sujet donné. Le lecteur doit présumer que c'est Ruffié lui-même qui a établi tous les faits sur lesquels il base son argumentation. Ce faisant, il attribuera à l'auteur un mérite qui n'est pas le sien, il le croira plus savant qu'il n'est en réalité. On se retrouve avec un schéma de communication qui ne correspond pas à la réalité : un auteur omniscient et un pauvre lecteur ignorant.

L'application correcte des règles de la technique de la citation et de la référence permet de comprendre la vraie nature de l'originalité d'un auteur et de mettre en lumière la façon dont il a élaboré sa conception du sujet qu'il traite. Son opinion, il l'a constituée **à l'aide** des avis de plusieurs experts. La plupart des informations sur lesquelles il base son argumentation ont été établies **par d'autres**. Pourtant le texte est bien de Ruffié, car il résulte d'une **série de choix personnels** : choix des faits et des informations, choix des liens créés entre eux, choix de l'ordre de présentation de tous ces éléments. Tout cela, toute cette **synthèse**, à laquelle il ajoute ses propres commentaires, c'est la création de Ruffié.

Personne ne peut avoir une connaissance de première main sur tous les aspects d'un sujet vaste et complexe. Mais toute personne qui fait les efforts requis peut, à partir des informations qu'elle prend chez les autres, construire progressivement des synthèses originales.

2.3 Conclusions partielles

La technique de la citation et de la référence n'est pas seulement constituée de règles et de techniques. Ce n'est là que sa face visible. En fait, elle repose sur des bases qui ne sont pas évidentes, mais qui demeurent bien réelles : ces bases comprennent des valeurs morales et intellectuelles qui constituent une conception de la communication intellectuelle authentique. En ayant conscience de ces valeurs et en les faisant siennes, on peut comprendre à quoi sert la technique de la citation et de la référence. Il devient alors plus facile de payer le prix exigé par le respect de ces valeurs, c'est-à-dire le surcroît de travail et de temps commandé par l'application de la technique. L'attitude inverse, illustrée par le deuxième exemple, permet sans doute d'économiser un peu de temps en n'appliquant pas la technique, mais donne un texte qui est gravement dévalorisé sur le plan moral (plagiat, fausse identité de l'auteur, imposture) et sur le plan intellectuel (le lecteur ne peut savoir comment le texte a été élaboré et il ne peut rien vérifier).

Le point suivant vise justement à développer ce sujet des valeurs qui justifient les contraintes imposées par la technique.

3. Les raisons d'être de la technique de la citation et de la référence

Le point 2 a présenté et commenté une mise en situation concrète comprenant la majorité des éléments du phénomène que nous voulons décrire et expliquer, à savoir comment on s'y prend pour intégrer correctement, dans un texte à soi, les paroles et les pensées des autres. La suite de ce document vise à **expliciter** ces principaux éléments.

On peut distinguer deux genres d'éléments. Les plus manifestes sont **techniques** et feront l'objet du point 4. Mais il y a aussi des éléments moins visibles dont l'importance est au moins égale à celle des aspects techniques, et qui ont trait à la justification de la technique, aux valeurs qu'elle entend servir, bref, à sa **raison d'être**.

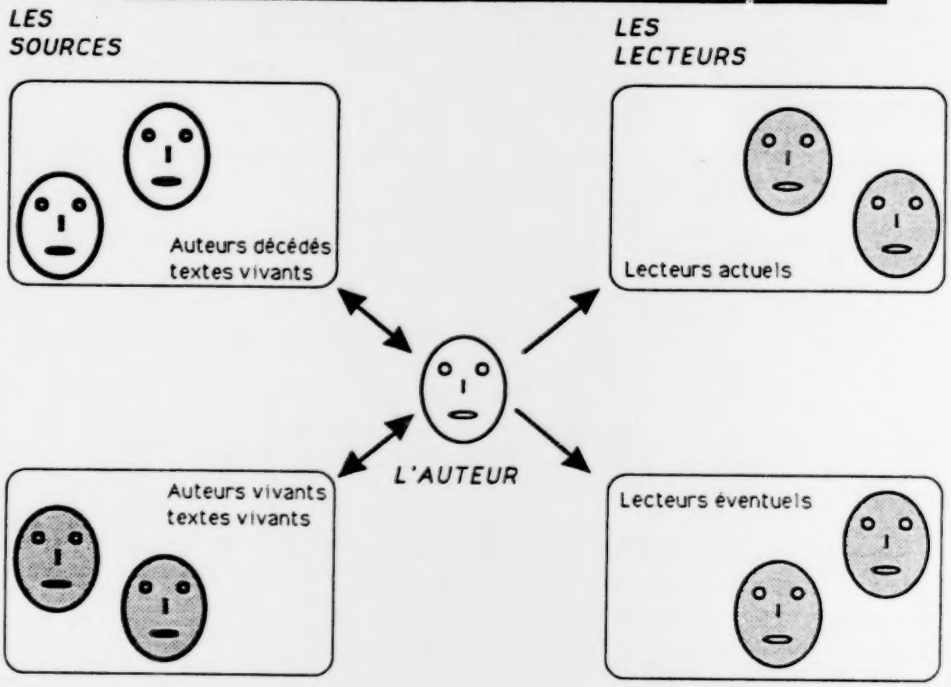
Pour comprendre cette raison d'être, il convient de référer à une notion de communication intellectuelle authentique qui facilitera, à son tour, la saisie des principales valeurs desservies par la technique de la citation et de la référence.

3.1 Une technique au service de la communication intellectuelle authentique

Il importe de se situer par rapport à une notion de communication intellectuelle authentique et **vivante**. Il est, par exemple, difficile de trouver une motivation profonde et durable à poursuivre des études si on n'a pas (au moins un peu et de temps à autre) le sentiment de participer à la grande aventure humaine de la **quête** de la vérité qui sert de trame de fond à toute la littérature universelle. Cette identification permet d'éviter de se sentir seul face à son ignorance. Il faut concevoir l'univers de la connaissance autrement que comme un musée de cire ou un immense réfrigérateur où on congèle les idées pour mieux les conserver. Il est plus motivant de considérer la culture intellectuelle comme un **dialogue vivant** se poursuivant à l'échelle mondiale et, souvent, sur de nombreuses générations.

Le schéma de la page 55 exprime d'une manière imagée la structure permanente de ce dialogue. Cette structure comprend 3 pôles : l'auteur, les sources et les lecteurs. Tout auteur écrit pour lui-même, pour mieux se comprendre, et pour communiquer à d'autres mortels (les lecteurs) le résultat écrit de sa démarche de recherche et de réflexion. De plus, il ne faut pas oublier que tout auteur ne peut se faire une vision des choses qu'en prenant connaissance et qu'en assimilant les idées des autres (les sources) qui ont traité son sujet avant lui, quitte à rajouter son grain de sel sur certains points, heureux tout de même de créer

La culture intellectuelle vivante est dialogue.



Valeurs concernées par la technique de la citation et de la référence.

Étant donné ce schéma de base de la communication, on peut mieux comprendre la triple responsabilité de l'auteur: il doit être honnête avec ses sources, avec lui-même et avec ses lecteurs potentiels. Quand ces conditions sont rencontrées, le texte est un acte de communication authentique.

LES SOURCES:	L'AUTEUR:	LES LECTEURS:
Respect de la Parole et de la Pensée d'autrui.	Respect du donné Rigueur intellectuelle Souci d'exactitude Véracité ou authenticité Sa propre crédibilité	Droit de vérifier Droit de connaître ses interlocuteurs Droit de connaître la genèse du message

Dans la vie intellectuelle, si tous ont droit à l'erreur, nul n'a droit au mensonge.

un **nouvel ensemble** d'idées résultant de l'intégration personnelle des éléments **choisis** chez les autres. Dans l'exemple donné en 2.1.1, on a vu Ruffié construire son opinion en procédant de cette façon : il a choisi telle idée de B. Vissac, telle idée de Feldman et Sears, une autre empruntée à Claude Raffestin et une autre d'Ivan Illitch. Il a ajouté et associé ces idées aux siennes et a réuni le tout en une synthèse personnelle exprimant sa vision des choses à lui[31].

Il y a ici deux chaînes de dialogue : une qui va des sources à l'auteur, une autre qui va de l'auteur aux lecteurs.

On peut exprimer par une maxime la fragilité de cet acte de communication : "L'auteur est le seul intermédiaire entre les sources et les lecteurs." Toujours dans l'exemple donné en 2.1.1, il est clair que nous, les lecteurs, nous dépendons fortement de la façon dont l'auteur, Ruffié, traite les sources. S'il les cite correctement, nous sommes en mesure de savoir ce qui vient vraiment de lui (des pensées personnelles + la synthèse) et ce qui vient des autres (les idées et informations des auteurs cités). Dans le cas contraire (cf. 2.2.1), l'exemple a permis de constater que le lecteur est livré à une situation de communication fausse, mensongère.

Ces remarques aident à sentir et comprendre que l'application correcte de la technique de la citation et de la référence est au service d'une communication intellectuelle authentique qui préserve le lecteur du mensonge et lui permet de participer à un discours tenu par un être humain (l'auteur) qui ne se présente pas comme un demi-dieu gonflé de science infuse.

3.2 La constellation de valeurs qui donnent son sens à la technique de la citation et de la référence

L'examen de ces valeurs et de leurs implications va préciser davantage cette conception. Notre schéma de la page 55 donne une vue d'ensemble de ces valeurs tantôt intellectuelles, tantôt morales. Il les classe sommairement, selon qu'elles se rapportent aux sources, à l'auteur ou aux lecteurs. Cependant, toutes convergent vers un seul principe : "Dans la vie intellectuelle, si tous ont droit à l'erreur, nul n'a droit au mensonge."

---

31 L'élève à qui on demande de résumer un texte ou de faire une petite recherche ne vit pas vraiment une situation différente de celle-là, même si par certains côtés elle est plus artificielle, les sources étant souvent imposées, ainsi que le lecteur (qui est d'ordinaire un professeur).

3.2.1 **Une valeur de civilisation**

En permettant aux lecteurs de vérifier les auteurs, la technique de la citation et de la référence se met au service d'une société où les élèves peuvent corriger davantage les erreurs des maîtres. Du coup, cela favorise le maintien d'une culture moins dogmatique, plus démocratique. Une culture qui corrige ses erreurs est une culture qui **évolue**.

3.2.2 **Valeurs intellectuelles**

On peut parler ici de **rigueur intellectuelle**, de **souci d'exactitude**. Nous préférons l'expression "**respect du donné**". Celui-ci consiste à rapporter avec exactitude et fidélité la parole et la pensée des autres. Avant d'approuver ou de critiquer, partiellement ou totalement, le message de quelqu'un, il faut commencer par le transmettre sans le déformer. Sans quoi, tout ce qui suit risque d'être sans objet.

Or, la technique peut aider à éviter de déformer les idées d'autrui. Surtout dans le cas de la citation textuelle : au point 5, nous expliquons et illustrons les principales façons dont les élèves peuvent déformer le texte des autres en le citant. Il est possible d'éviter toutes ces erreurs en respectant rigoureusement les prescriptions de la technique en ce qui concerne la manière de rapporter une citation textuelle (cf. 4.1.2.1 et 4.1.2.4, et aussi, le point 6). Quant à la citation non textuelle, la technique ne peut apprendre à quelqu'un à reformuler correctement une idée sans la déformer. Cette habileté doit se développer ailleurs. Cependant, la technique de la citation et de la référence peut aider indirectement à éviter certains pièges comme celui que nous appelons le "déguisement" (cf. 5.1.6). Enfin, si quelqu'un fait une erreur en reformulant le message de quelqu'un d'autre et s'il réfère correctement, un lecteur pourra la corriger s'il va lire le texte cité et s'il le lit avec attention et compétence.

3.2.3 **Valeurs morales**

Pour que la communication écrite soit authentique, elle doit respecter l'ensemble des valeurs dont nous allons parler. Rappelons que tout auteur endosse une triple responsabilité : il doit être honnête avec ses sources, avec ses lecteurs et avec lui-même. C'est la nature même de la communication qui commande cela. Parmi les valeurs, certaines concernent davantage le lecteur, d'autres l'auteur et ses sources.

3.2.3 a) **Pour celui qui lit**

a.1) Le lecteur a le **droit de connaître ses interlocuteurs**. Il a le droit de savoir qui lui dit quoi. Un message n'est pas seulement fait de contenus, d'idées plus ou moins valables, il est aussi constitué par la valeur de son auteur. Suppo-

sons l'énoncé suivant : "Les fondations de cette maison sont trop fragile, parce qu'elles sont trop minces et qu'il n'y a pas assez de ciment dans le béton." Nous n'attribuerons pas la même valeur à cette opinion selon qu'elle est prononcée par un expert, un simple citoyen, un contracteur frustré de n'avoir pas eu le contrat de construction, un menteur habituel ou un futur propriétaire insécure. Si on ne cite pas ses sources, on condamne le lecteur **à croire n'importe qui**.

a.2) Le lecteur a aussi le **droit de connaître la genèse du message**, et non seulement son contenu. L'utilisation correcte de la méthodologie suffit à révéler cette genèse, comme l'illustre clairement l'exemple en 2.1.1. C'est là une autre façon d'éviter de mystifier.

a.3) Enfin, le lecteur a le **droit de vérifier**. Il va de soi qu'il ne pourra jamais exercer ce droit s'il ne connaît pas les sources et s'il n'a pas suffisamment d'indications précises pour les retracer (référence).

Bref, si on cite ses sources, on donne au lecteur la possibilité de connaître ses interlocuteurs, de savoir comment l'auteur est parvenu à élaborer son message, de pouvoir vérifier chaque fois qu'il s'en donnera la peine. Si on ne cite pas ses sources, le pauvre lecteur devra rester pendu à la gueule de l'auteur et restera exposé à toutes les mystifications.

Vue ainsi, la technique de la citation et de la référence sert la **liberté** du lecteur.

3.2.3 b) **Pour les auteurs cités**

Dans cette technique, le **respect de la parole et de la pensée de l'autre** joue tout simplement le même rôle que dans la vie sociale ordinaire. Il relève de la même prescription morale qui demande qu'on ne prête pas à autrui des opinions qu'il ne professe pas et qu'on ne fasse pas dire à ses paroles des choses que nous savons qu'elles n'ont pas voulu dire, de telle sorte que les seuls écarts entre un groupe d'énoncés et les contenus d'un message puissent seulement relever soit des erreurs de la personne qui parle, soit de celles de la personne qui écoute, soit d'une combinaison de ces deux facteurs.

Mais il y a plus à dire à ce sujet. Distinguons rapidement trois sortes de causes de l'incompréhension entre les hommes. La première concerne le fond même des messages : la diversité des échelles de valeurs et l'incompatibilité de plusieurs d'entre elles formeront probablement toujours la base d'incompréhensions multiples. Cela reste d'autant plus vrai pour ceux qui vivent dans une société pluraliste. Dans ces cas, les gens seront encore en désaccord après s'être réellement compris. La deuxième relève du monde de l'erreur dont nous parlions au paragraphe précédent. La troisième sorte relève du monde du mensonge. C'est lui qui est concerné par la prescription morale dont nous parlons ici.

Les malentendus qui sont issus du premier ordre de causes vont continuer de sévir dans nos vies. Ceux qui nous viennent du deuxième ordre peuvent être rendus plus rares chez les gens qui s'efforcent de devenir plus compétents et plus rigoureux, aussi bien lorsqu'ils parlent et écrivent que lorsqu'ils écoutent et lisent. C'est là un des buts de toute bonne formation intellectuelle. Quant aux ratés de la communication qui relèvent du mensonge, ils rendent toute communication humaine profondément absurde. Si nous ne les éliminions pas la plupart du temps, nous ne trouverions plus personne à qui parler et la vie sociale ne serait rien d'autre que la lutte de tous contre tous, une perpétuelle foire d'empoigne, un énorme panier de crabes.

Il convient ici d'ajouter un mot sur la très grande fragilité du savoir humain et sur la proscription du mensonge. Nous réalisons trop peu souvent que presque tout ce que nous savons nous a été transmis par les autres. Nous n'avons à peu près rien appris par nous-mêmes. Que Rome soit la capitale de l'Italie, que Napoléon ait existé réellement, que la Terre soit ronde, toutes ces choses que nous tenons pour vraies sont en fait des croyances basées sur le **témoignage** des autres. Ces "connaissances" sont indispensables et elles présupposent notre foi dans le témoignage d'autrui, et cette foi présuppose que nous croyons que les autres ne nous ont à peu près jamais trompés volontairement et ne le feront pas dans l'avenir. Bref, presque tout ce que nous sommes convaincus de connaître n'a de sens que par la règle éthique qui exige que tous disent habituellement la vérité, sauf exception. Sans cela, tout ce que nous pensons savoir sombrerait tellement dans le doute qu'en pratique nous ne serions assurés de rien d'autre que de ce que nous avons appris par nous-mêmes, c'est-à-dire trop peu de choses pour pouvoir agir.

La plus grande quantité de nos connaissances repose donc sur la base (oh! combien fragile!) du témoignage des autres. Le fait que les autres soient sujets à l'erreur nous a déjà valu (et nous vaudra) bien des déboires dans la vie. Mais s'il fallait, en plus, que nous ne puissions plus compter sur leur sincérité, nous ne pourrions plus être assurés de rien, nous ne "saurions" à peu près plus rien. Dans ces conditions, aucune vie sociale ne pourrait se maintenir. D'où l'importance du principe énoncé en 3.2 et mis en exergue au début de ce chapitre.

3.2.3 c) Pour celui qui écrit

La valeur centrale que nous considérons ici, c'est l'authenticité ou la véracité. Elle se comprend essentiellement à partir de la prescription morale dont nous venons de parler, c'est-à-dire l'engagement à ne pas mentir.

Dans l'univers des travaux écrits, on atteint l'authenticité quand on permet au lecteur de connaître la provenance de ce qu'on dit. Le premier exemple commenté du point 2 (cf. 2.1.1) est authentique, car le lecteur peut distinguer clai-

rement entre ce que l'auteur du texte (Ruffié) doit à d'autres et ce qu'il dit lui-même, soit certaines affirmations + la synthèse (i.e. l'ensemble du message). La technique de la citation et de la référence n'est sans doute qu'une technique, mais elle permet d'indiquer, de façon **claire et économique**, la provenance de chaque affirmation. Le deuxième exemple commenté au point 2 (cf. 2.2.1) n'a pas de véracité, parce que le texte laisse entendre que c'est Ruffié qui affirme personnellement tout ce qui est dit ... ce que nous savons être faux.

La véracité se laissera mieux saisir par contraste avec la vérité.

La **vérité** est une affaire de contenu. Elle concerne habituellement le fond d'un message, "l'adéquation de la pensée et de la chose réelle", comme dit saint Thomas d'Aquin.

La **véracité** (ou **l'authenticité**) d'une affirmation tient à l'identité de la personne qui fait l'affirmation.

Pour illustrer la différence entre ces deux idées, retournons une fois de plus au premier exemple du point 2 (cf. 2.1.1). Supposons qu'en 1939 la France ait compté 23 races de bovins au lieu de 21 et qu'en 1972 il en soit resté 8 au lieu de 7. Ce changement d'information affecterait la **vérité** du message. Par contre, comme Ruffié a bien cité sa source (B. Vissac, "**La seconde révolution de l'élevage**", 1972, 309, 902.), on ne saurait lui reprocher quoi que ce soit sur le plan de la **véracité**. S'il y a eu erreur, il n'y a pas eu de mensonge.

Une autre façon de saisir la différence entre ces deux idées, c'est d'imaginer des cas types où l'une est présente et l'autre absente. Par exemple, un texte qui utilise des textes des autres sans les citer est faux (véracité), même si toutes les idées qu'il rapporte sont vraies (vérité), comme c'est le cas du deuxième exemple commenté du point 2 (cf. 2.2.1). À l'inverse, un texte qui cite correctement sera authentique (véracité), même s'il contient des idées fausses (vérité).

Bien sûr, la technique de la citation et de la référence ne peut garantir l'accès à la vérité. Son rôle est de permettre l'expression claire du respect de la véracité, sans laquelle il n'est pas de culture intellectuelle authentique. Et pour respecter toujours la véracité, il **suffit** (mais il faut le faire!) de distinguer clairement ce qui, dans nos textes, vient de nous et ce que nous avons emprunté à d'autres. Le moyen de faire cela, c'est de citer, textuellement ou non, **chaque fois que nous faisons un emprunt**, et d'indiquer à quel auteur et à quel texte nous avons emprunté la citation (indiquer la référence).

Terminons avec la valeur de **crédibilité** de l'auteur. Si on juge qu'une personne mérite habituellement d'être crue, c'est qu'on lui accorde de la crédibilité. En tenant compte de la distinction précédente entre valeur de vérité et valeur d'authenticité, on peut distinguer deux sortes de crédibilité. La première est vue

par rapport à la vérité : si une personne porte régulièrement des jugements erronés dans un domaine de connaissance quelconque, elle sera considérée comme **incompétente**, et sa crédibilité en souffrira. Par contre, si une personne se fait prendre en flagrant délit de plagiat, elle héritera d'une réputation de menteur et elle risquera de perdre toute crédibilité, pour **manque d'intégrité**. Qui écoutera sérieusement un menteur habituel?

On peut voir que la méthodologie prend toute son importance ici. Comme l'illustre le deuxième exemple commenté du point 2, **rien dans la facture extérieure de ce texte ne permet de distinguer entre un plagiat volontaire et un plagiat involontaire** (nous parlons du plagiat technique) **causé par une ignorance des règles morales et techniques de la citation et de la référence**. Dès lors, toute personne qui intervient dans la culture savante doit connaître la technique de la citation et de la référence, sinon elle s'exposera à faire régulièrement (et involontairement) du plagiat technique, et perdra toute crédibilité.

3.2.4 Peut-on faire mentir des sources en les citant correctement ?

La réponse à cette question terminera ce point 3.

Il est en effet possible de faire mentir un auteur en le citant correctement. Voici comment cela se produit. On peut **dégager une citation de son contexte** et déformer ainsi le sens qu'elle a dans le texte dont elle a été tirée. Supposons qu'un auteur développe sur un sujet donné une position qui nous déplaise, et qu'il propose quatre arguments pour justifier sa position. Supposons encore que trois de ces arguments nous paraissent valables, et qu'un seul nous semble erroné. Il est possible alors de respecter les prescriptions de la technique, de ne pas mentionner les trois arguments valables, de laisser croire que seul l'argument erroné justifie la position et de rejeter celle-ci en réfutant l'argument erroné. On peut faire cela en étant tantôt de bonne foi (de fortes convictions peuvent rendre une personne aveugle aux arguments valables, et hypersensible à l'argument erroné), tantôt de mauvaise foi (on peut tronquer la vérité pour discréditer la position d'un adversaire).

De façon générale, on peut mal interpréter et déformer variablement la thèse de quelqu'un parce qu'on ne la comprend pas, parce qu'on manque soi-même de science et d'expérience ou parce qu'on a des convictions contraires.

La méthodologie ne peut rien faire pour prévenir cela, mais elle permet néanmoins au lecteur de **se défendre** à moyen terme : parce qu'il connaît la référence, il pourra lire le texte original, détecter des omissions et des erreurs d'interprétation et corriger le portrait. En lui permettant de vérifier, la technique de la citation et de la référence lui permet de sauvegarder son indépendance et de se défendre contre les possibles entreprises de mystification auxquelles des auteurs peuvent se livrer, volontairement ou non.

4. Techniques de la citation et de la référence

Il importe, dès le départ, de distinguer entre l'essentiel de cette technique et les façons pratiques de l'appliquer.

L'essentiel, c'est de connaître les différentes sortes de **citations**, la **bibliographie** et les **références**.

Quant aux façons pratiques, il y en a plusieurs. La plus ancienne, la **méthode traditionnelle**, est aussi la plus complexe. C'est là un inconvénient majeur, puisque cette complexité entraîne bien des erreurs de détails et de bien plus graves erreurs d'**omission**. C'est cette méthode qui est appliquée dans l'exemple déjà étudié en 2.1.1. Nous allons la présenter juste ce qu'il faut pour qu'on puisse comprendre, par effet de contraste, la **méthode américaine**. Cette méthode tend à s'imposer de plus en plus, et c'est à raison, car elle respecte les valeurs aussi bien que la méthode traditionnelle et se laisse manier beaucoup plus facilement.

Comme ces méthodes se distinguent non par la façon de citer, mais par la façon de présenter la bibliographie et d'inscrire la référence, nous les présenterons après avoir traité de la citation.

4.1 La citation

4.1.1 Définition

La citation est une partie de texte qui exprime un message qui appartient à quelqu'un d'autre qu'à l'auteur du texte.

4.1.2 Deux sortes de citations : définitions et techniques

4.1.2.1 La citation textuelle

Elle consiste à transmettre le texte **tel quel**. On la reconnaît grâce à la présence des guillemets ("...") et de la référence (cf. 4.2.2.2).

Dans la citation textuelle, la pensée des autres est exprimée, sans être reformulée, dans les termes exacts que l'autre a employés. Autrement dit, la parole et la pensée d'autrui coïncident.

Il y a deux techniques de présentation de la citation textuelle.

Les citations **courtes** (trois lignes et moins) se placent entre guillemets et à l'intérieur du paragraphe.

Les citations **longues** se présentent comme suit :

- on ne met plus les guillemets,
- on écrit le texte à simple interligne,
- on le place en retrait du texte principal.

Ces techniques permettent **visuellement** au lecteur de savoir quand l'auteur du texte fait parler d'autres que lui.

On trouvera un exemple de présentation correcte d'une citation textuelle courte dans le texte reproduit en 2.1.1. Cet exemple est aussi repris en 4.2.2.2. Voici un exemple de citation textuelle **longue** :

> Dans un livre intitulé Essais sceptiques, Bertrand Russell présente la grande différence entre le style de moralité occidental et le type de moralité des Chinois traditionnels. Nos morales sont plus parfaites en théorie, mais, pour cette raison même, elles ne sont guère applicables par les gens ordinaires. La morale chinoise issue du confucianisme est beaucoup moins ambitieuse, mais l'homme moyen peut l'appliquer avec succès :
>
> > Chez nous, on considère comme des étoiles morales des hommes qui se privent eux-mêmes des plaisirs ordinaires et qui les compensent en empêchant les plaisirs des autres. Dans notre conception de la vertu il entre un élément tatillon : à moins qu'un homme ne devienne une plaie pour un grand nombre d'autres hommes, nous ne pouvons pas penser qu'il est un homme exceptionnellement bon. Cette attitude vient de notre notion du péché. Elle ne conduit pas seulement à la diminution de la liberté, mais aussi à l'hypocrisie, puisque le niveau moral conventionnel est trop difficile pour être réalisé dans la vie par la majorité des hommes. Ce n'est pas le cas en Chine. Les préceptes de la moralité sont plutôt positifs que négatifs. On exige d'un homme qu'il soit respectueux envers ses parents, aimable avec ses enfants, généreux pour ses parents pauvres, et poli envers tout le monde. Ce ne sont pas des devoirs très difficiles, mais la plupart des hommes les accomplissent réellement, et le résultat est peut-être meilleur que chez nous, où les devoirs sont d'un niveau plus élevé, mais où la plupart des hommes sont impuissants à les accomplir. [1]
>
> [1] Russell, Bertrand, Essais sceptiques, Éd. Rombaldi, coll. des Prix Nobel de littérature, p. 137.

4.1.2.2 La citation non textuelle

Elle rapporte les contenus du message de quelqu'un d'autre, mais dans les propres mots de la personne **qui cite** (au lieu des mots de la personne citée, comme le fait la citation textuelle).

Ici, il n'y a plus coïncidence entre la parole et la pensée d'autrui; seule la pensée est conservée, la parole d'autrui étant remplacée par une reformulation

réalisée par l'auteur qui cite. Autrement dit, dans une citation non textuelle, l'idée est conservée, mais la formulation est complètement modifiée.

À quoi reconnaît-on la citation non textuelle ? Certainement pas grâce aux guillemets, puisqu'ils servent seulement à indiquer les citations textuelles. Il ne reste plus que **la référence**, et elle est **nécessaire** : sans elle, le lecteur ne pourra savoir qu'il y a citation, il attribuera les idées à l'auteur qui fait la citation au lieu de les attribuer à l'auteur cité. Le résultat final sera identique à un plagiat intentionnel, même s'il n'a été causé (en toute innocence et ignorance) que par un manque élémentaire de technique. (En 2.1.1, on a rencontré plusieurs exemples de citations non textuelles correctes.) Il y a un autre indice essentiel de la citation non textuelle : le nom de l'auteur cité est fréquemment inclus dans le texte, au début de la citation non textuelle (par exemple : "Freud pense que...") ou indiqué entre parenthèses à la fin de celle-ci (cf. 2.1.1, appel de note 4). Cela n'est pas indispensable puisque la référence nomme l'auteur, mais cela est plus clair... et plus efficace.

La citation non textuelle est **plus utile** lorsqu'on a besoin de citer des passages assez longs, car elle permet de sauver de l'espace.

Cependant, elle est **beaucoup plus difficile à utiliser**. Pourquoi ? Parce qu'il n'est jamais facile de reformuler la pensée d'autrui de façon **à l'abréger sans la déformer**. L'habileté à citer non textuellement exige l'intégration de plusieurs habiletés complexes : mentionnons, en vrac,

- la capacité de se montrer objectif,
- la capacité d'éviter de projeter ses propres idées et préférences et de les substituer (souvent inconsciemment) à celles des autres,
- l'habileté à laisser tomber des détails tout en conservant l'essentiel du message et ses principales nuances,
- l'habileté à condenser sans appauvrir,
- l'habileté à trouver des formulations équivalentes qui ne soient pas trop près du texte de l'auteur cité,
- enfin, l'habileté à rendre le tout dans une langue écrite correcte.

Tout cela sollicite, à un haut degré de sophistication, en plus des capacités d'analyse, d'abstraction et de maîtrise de la langue, des qualités psychologiques comme la maturité, la capacité de se distancier par rapport aux autres et par rapport à ses propres désirs et préférences. Pourtant c'est là une habileté essentielle, car la poursuite des études supérieures oblige continuellement les élèves à reformuler la pensée des autres.

La principale erreur à éviter ici, c'est de rester trop près du texte. Si l'élève se tient trop près du texte et omet, en plus, la référence, on tombe dans le **déguisement** : cette erreur est décrite et illustrée en 5.1.6.

Nous ne connaissons pas d'autre manière de développer cette habileté que **la pratique**.

Pour illustrer, reprenons, en l'adaptant à la citation non textuelle, l'exemple de la citation textuelle longue présenté en 4.1.2.1.

> Dans un livre intitulé Essais sceptiques, Bertrand Russell présente la grande différence entre le style de moralité occidental et le type de moralité des Chinois traditionnels. Nos morales sont plus parfaites en théorie, mais, pour cette raison même, elles ne sont guère applicables par les gens ordinaires. La morale chinoise issue du confucianisme est beaucoup moins ambitieuse, mais l'homme moyen peut l'appliquer avec succès. Selon lui, nos morales de la perfection, en plaçant les standards de comportements moraux à un niveau trop élevé pour l'homme ordinaire, seraient responsables de l'excès de culpabilité, de l'hypocrisie et de bien des entraves à la liberté d'autrui. Quant aux exigences typiques de la morale confucéenne qui restent à la portée de la plupart des gens, Russell nomme les respect des parents, la gentillesse à l'égard des enfants, la générosité à l'égard des "parents pauvres" et la politesse due à tout le monde.[1]
>
> [1] Russell, Bertrand, Essais sceptiques, Éd. Rombaldi, coll. des Prix Nobel de littérature, p. 137.

L'exemple du point 4.1.2.1 compte 255 mots (texte introductif + citation textuelle longue). Cet exemple-ci n'a que 149 mots (texte introductif + citation non textuelle).

4.1.2.3 Association des deux sortes de citations

Seules ces deux sortes de citations sont admissibles. C'est peu, mais cela suffit à solutionner tous les problèmes qu'on peut rencontrer lorsqu'on veut citer.

On peut, cependant, associer les deux sortes de citations en intégrant dans une citation non textuelle des bouts de citation textuelle.

En dehors de cette association des deux sortes de citations, **nous ne connaissons pas de forme intermédiaire valable entre la citation textuelle et la citation non textuelle**. Quant aux formes non valables, elles sont définies et illustrées au point 5.

4.1.2.4 Que faire quand on n'a pas besoin de citer une ou des phrases au complet ?

Il faut d'abord juger correctement chaque situation où il est opportun de couper une partie du texte : on peut faire cela pour sauver de l'espace et pour éviter de brouiller le message en conservant des informations qui ne sont pas pertinentes par rapport au sujet traité.

Il faut toutefois prendre garde de ne pas dénaturer la parole ou la pensée de l'auteur cité. Ces conseils permettent d'éviter les erreurs les plus graves :

- il est inutile de couper du texte dans de courtes citations textuelles;
- en coupant un bout de texte, il faut toujours s'arranger pour obtenir une phrase correcte sur le plan grammatical;
- rien ne sert de sauver quelques mots si on perd le message; il est absurde de perdre le **sens** pour sauver un peu d'espace.

On indique au lecteur qu'on a coupé des bouts de texte en appliquant les conventions suivantes :

- trois petits points placés entre crochets [...] signifient qu'on passe un bout de texte;
- on met entre crochets [ ] le ou les quelques mots qu'il faut ajouter pour que le texte découpé reste grammaticalement correct.

Pour illustrer, nous reprenons de nouveau l'exemple de 4.1.2.1 en l'adaptant.

Dans un livre intitulé Essais sceptiques, Bertrand Russell présente la grande différence entre le style de moralité occidental et le type de moralité des Chinois traditionnels. Nos morales sont plus parfaites en théorie, mais, pour cette raison même, elles ne sont guère applicables par les gens ordinaires. La morale chinoise issue du confucianisme est beaucoup moins ambitieuse, mais l'homme moyen peut l'appliquer avec succès :

> Chez nous, on considère comme des étoiles morales des hommes qui se privent eux-mêmes des plaisirs ordinaires et qui les compensent en empêchant les plaisirs des autres. Dans notre conception de la vertu il entre un élément tatillon [...] Cette attitude vient de notre notion du péché. Elle ne conduit pas seulement à la diminution de la liberté, mais aussi à l'hypocrisie, puisque le niveau moral conventionnel est trop difficile pour être réalisé dans la vie par la majorité des hommes. Ce n'est pas le cas en Chine [où on se contente d'exiger] d'un homme qu'il soit respectueux envers ses parents, aimable avec ses enfants, généreux pour ses parents pauvres, et poli envers tout le monde. Ce ne sont pas des devoirs très difficiles, mais la plupart des hommes les accomplissent réellement, et le résultat est peut-être meilleur que chez nous, où les devoirs sont d'un niveau plus élevé, mais où la plupart des hommes sont impuissants à les accomplir. [1]

---

[1] Russell, Bertrand, Essais sceptiques, Éd. Rombaldi, coll. des Prix Nobel de littérature, p. 137.

4.1.3 Tableau des avantages relatifs de chaque sorte de citation, selon six caractéristiques différentes

Caractéristiques	Citation textuelle	Citation non textuelle	Association des deux sortes de citations
Simplicité	1	3	2
Clarté	1	2	2
Authenticité	1	2	2
Court message	1	3	2
Long message	3	1	2
Risque de déformation	1	3	2

Définitions :

- Les chiffres **1, 2 et 3** désignent, dans l'ordre du plus au moins, la sorte de citation qui est la plus avantageuse par rapport à chaque caractéristique.
- **Simplicité** : désigne la facilité d'utilisation, la moindre complexité technique.
- **Clarté** : désigne l'aisance à rendre clairement le message d'autrui.
- **Authenticité** : désigne le plus grand respect de l'expression du message de l'autre.
- **Court message** : désigne les situations où le message à citer est plutôt court.
- **Long message** : désigne les situations où le message à citer est plutôt long.
- **Risque de déformation** : désigne le plus ou moins grand danger de déformer la pensée d'autrui.

On peut tirer du tableau trois conclusions principales :

1- La citation textuelle est toujours plus avantageuse, sauf dans les cas des longues citations.

2- Comme ces cas se produisent fréquemment quand on traite des sujets plus vastes et substantiels (et c'est le propre des études supérieures), la citation non textuelle conserve toute son utilité.

3. De toute façon, il faut choisir selon les caractéristiques propres à chaque cas.

4.2 La bibliographie et la référence

4.2.1 Définitions

4.2.1.1 Bibliographie

C'est la liste complète des sources (livres et articles, etc.) utilisées dans un travail. Elle présente les références par **ordre alphabétique**.

Le principal avantage de la bibliographie, c'est de permettre au lecteur de saisir d'un seul coup d'oeil l'ensemble des sources utilisées dans un travail.

Note : il faut conserver seulement les titres qui ont vraiment servi à réaliser le travail. Il n'est pas bon de gonfler artificiellement une bibliographie avec des sources dont on n'a pas fait usage ou qu'on n'a pas dûment consultées.

4.2.1.2 Référence

Il faut d'abord distinguer la référence bibliographique de la référence ordinaire.

La **référence bibliographique** sert uniquement à l'intérieur de la bibliographie.

La référence ordinaire est utilisée à chaque fois que l'on cite.

4.2.2 Deux façons de faire une bibliographie et de donner la référence

Nous présentons ici deux méthodes correctes pour présenter une bibliographie. Les exemples réutilisent les données du premier exemple commenté du point 2 (cf. 2.1.1).

4.2.2.1 La référence bibliographique et la bibliographie

Méthode traditionnelle

La référence bibliographique s'inscrit ainsi :

- Nom de l'auteur, suivi du prénom;
- Titre souligné ;
- Maison d'édition;
- Collection, s'il y a lieu;
- Année d'édition;
- Nombre de pages.

La bibliographie se présente alors ainsi :

Feldman, Moshe, Sears, Ernest, Les ressources génétiques naturelles, Pour la Science (Scientific American), 1981, 41, 79.

Illitch, Ivan, La convivialité, Le Seuil, 1973, 158 p.

Méthode américaine

La référence bibliographique s'inscrit différemment (les informations sont les mêmes, mais l'ordre de leur présentation change); on la dispose en trois blocs d'informations bien distingués **visuellement** :

- les noms des auteurs
- la date de publication
- le titre et tous les autres renseignements requis par la référence bibliographique.[32]

La bibliographie prend alors la forme suivante :

Feldman, Moshe et Sears, Ernest	(1981)	Les ressources génétiques naturelles, Pour la Science (Scientific American), 41, 79.
Illitch, Ivan	(1973)	La convivialité, Le Seuil, 158 p.

Cette netteté visuelle constitue, à notre avis, un progrès par rapport au mode de présentation de la méthode traditionnelle.

---

32 Ces prescriptions couvrent le cas le plus fréquent : celui d'un livre écrit par un seul auteur. Mais on rencontre de plus en plus des ouvrages écrits par plusieurs auteurs, des publications institutionnelles et gouvernementales, des articles de revue ou de journaux, des documents audiovisuels, voire des logiciels et des disques, etc. Tout cela vient compliquer l'inscription des références bibliographiques. Il ne faut pas apprendre par coeur toutes les modalités de rédaction de ces **cas spéciaux**. Pour éviter les erreurs graves, il ne faut jamais perdre de vue le principe général de la référence bibliographique : **elle doit être suffisamment précise pour permettre au lecteur de vérifier s'il le désire.**

En pratique, l'élève devra ajouter à sa boîte à outils (dictionnaire, grammaire, livre de conjugaisons, etc.) quelques pages qui donnent les procédures de l'inscription des cas spéciaux et les illustrent. Dès lors, il pourra se contenter de reconnaître ces cas spéciaux lorsqu'ils se présentent et solutionner les problèmes qu'ils posent en consultant au besoin ces pages techniques.

L'ouvrage suivant permet de combler ce besoin :

- Robert Tremblay, **Savoir-faire, Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université**, McGraw-Hill, coll. Savoir Plus, Montréal/Toronto, etc., 1989, pp. 45-52.

4.2.2.2 La référence ordinaire

C'est surtout quand il s'agit de donner la référence ordinaire que la méthode américaine est avantageuse.

Méthode traditionnelle

L'exemple développé en 2.1.1 et 2.1.2 permet de saisir la complexité de cette méthode : pour chaque citation, il faut faire :

- un appel de note (le chiffre qui renvoie au bas de la page);
- une note de bas de page (il faut réserver de l'espace en bas de page pour inscrire la référence);
- une référence (donnée au complet la première fois, répétant la référence bibliographique, indiquée ensuite de façon abrégée, au moyen de mots latins comme "ibidem", mot lui-même abrégé plus tard, en cas de répétition de la référence [ib.]).

Exemple :

Méthode traditionnelle[33] :

> Avec le risque dénoncé par Ivan Illitch, lorsqu'il écrit : "Le monopole du mode industriel de production fait des hommes la matière première que travaille l'outil."[5]

---

5 Ivan Illitch, **La convivialité**, Le Seuil, Paris, 1973, p. 11.

Des mesures simplificatrices permettent d'éviter les notes de bas de page et de renvoyer toutes les notes soit à la fin de chaque chapitre, soit à la fin du texte ou du livre.

---

33 Nous référons toujours au même exemple du point 2.1.1 du chapitre 2.

Méthode américaine

Ici, la référence est **intégrée** au texte selon cette procédure : aussitôt après la citation on inscrit des parenthèses, à l'intérieur desquelles on écrit le nom de l'auteur, l'année de publication de son texte et la ou les pages.

Exemple :

Méthode américaine :

Avec le risque dénoncé par Ivan Illitch, lorsqu'il écrit : "Le monopole du mode industriel de production fait des hommes la matière première que travaille l'outil." (Illitch, 1973, p.11)

Cette façon de donner la référence a le double avantage de dispenser d'inscrire un appel de note et de rédiger une note de bas de page (note infrapaginale) qui répète, à peu de choses près, la référence complète donnée en bibliographie. Tout cela sauve du temps, de l'espace et de l'énergie, sans rien sacrifier quant à la quantité et à la précision des informations. Ces avantages confèrent à cette méthode une réelle supériorité **économique** sur la méthode traditionnelle. Ce qui explique probablement la faveur croissante dont elle fait l'objet.

4.3 Remarques complémentaires sur les liens entre bibliographie et références ordinaires

4.3.1 Méthode traditionnelle

Dans cette méthode, les notes de bas de page et la bibliographie sont **indépendantes**. La bibliographie ne fait que grouper toutes les références dans un même endroit.

4.3.2 Méthodologie abrégée

Ici, la référence intégrée est d'un maniement plus léger que la note de bas de page. Cependant, elle est absolument **dépendante** de la bibliographie. Si la bibliographie est faite selon les règles, toutes les références qui accompagnent les citations se laisseront donner plus facilement. Si la bibliographie n'est pas là, c'est toute la méthode qui ne fonctionne plus.

4.4 Avantages et inconvénients de ces deux méthodes

La première valeur à considérer, c'est la capacité de garantir l'authenticité et de permettre au lecteur de retracer les sources pour les vérifier éventuelle-

ment. Sur ce plan, les deux méthodes nous paraissent parfaitement équivalentes.

Ceci dit, il faut considérer des qualités pratiques, comme la simplicité, la facilité d'apprentissage et d'utilisation, l'économie de temps et de travail.

À considérer les choses selon ces perspectives pratiques, les avantages et les inconvénients se déplacent d'une méthode à l'autre, selon qu'on considère tantôt les intérêts du lecteur, tantôt les intérêts de l'auteur et de l'éditeur.

Pour le lecteur - C'est la méthode traditionnelle qui offre le plus d'avantages, car elle lui ouvre l'accès aux informations des références sans qu'il ait besoin de changer de page. Avec la méthode américaine, le lecteur doit travailler un peu plus fort, puisqu'il doit toujours se reporter à la bibliographie lorsqu'il veut connaître la référence complète.

Pour l'auteur et l'éditeur - La méthode traditionnelle est pleine d'inconvénients : elle est lourde, complexe et peu économique. Il faut écrire tous les titres en bibliographie, puis les répéter à plusieurs reprises au bas des pages; la référence ordinaire ne s'écrit pas tout à fait de la même manière que la référence bibliographique; il faut apprendre aussi toutes sortes de locutions latines (et leurs formes abrégées) qui servent à réduire la longueur des répétitions de références : ibidem (ibid.), idem (id.), opus citatus (op. cit.), locus citatus (loc. cit.). Son application pose de continuels problèmes de mise en page qui coûtent à leur tour du temps et de l'énergie qu'il **vaut mieux réserver à la tâche d'écriture proprement dite**. Cette complexité est cause de bien des ratés dans l'apprentissage... et dans l'exécution. Elle décourage plus d'un élève, suscite des omissions, des négligences et finit par induire bien des atteintes à l'authenticité.

Avec la méthode américaine, on n'écrit la référence complète qu'une seule fois dans la bibliographie, on économise plusieurs appels de notes, on réduit le nombre de notes de bas de page et, partant, les problèmes de mise en page; on facilite l'apprentissage, on simplifie l'application, on sauve temps et énergie.

Bref, avec la méthode traditionnelle, les avantages dont profite le lecteur coûtent très cher aux auteurs et aux éditeurs. Avec la méthode américaine, les inconvénients assumés par le lecteur ne pèsent pas aussi lourd que le fardeau épargné à l'auteur et à l'éditeur.

4.5 Quelle méthode choisir ?

À notre avis, le choix d'une méthode doit tenir compte du contexte. Lorsqu'on publie un livre, on a intérêt à adopter la méthode traditionnelle. Le travail de publication dure longtemps et on a le temps d'accommoder le lecteur le plus possible. Les éditeurs de revues scientifiques disposent de moins de temps

pour réaliser le travail de publication; aussi les revues utilisent-elles souvent une forme quelconque de méthodologie abrégée. Dans le cadre des études collégiales, il serait plus opportun d'opter pour la méthode américaine. Parce que plus facile à manier, elle aidera davantage à combler les retards d'apprentissage en matière de citation et de référence. Comme la situation de l'élève fait qu'il doit toujours cumuler les rôles d'auteur et d'éditeur et doit livrer ses produits dans des délais souvent assez courts, tout allégement de la technique de la citation et de la référence favorise des gains sur le plan de l'authenticité.

4.6 Stratégie d'application dans le cadre d'un travail de recherche

Nous voici en possession de tous les ingrédients de la technique de la citation et de la référence. Tâchons maintenant de voir comment les appliquer de façon systématique, raisonnée et efficace. Pour ce faire, imaginons une situation typique où l'élève doit faire un travail de recherche sur un sujet donné. Plus précisément, situons-nous au moment où il commence à consulter de la documentation : livres, articles, dictionnaires, etc., et où il parcourt des textes et prend des notes.

Il faut d'abord considérer une conduite spontanée, très répandue et souvent mauvaise conseillère : en laissant porter son attention sur les seuls contenus (ce qui est du reste tout à fait normal) l'élève va prendre des notes en vrac et enregistrer ainsi toutes sortes d'éléments de contenus qui lui paraissent concerner le sujet de près ou de loin; très souvent, l'élève en oubliera de noter **tous les détails** des références bibliographiques des sources consultées, de distinguer entre les citations textuelles et les courts résumés de certaines parties des textes lus (citations non textuelles), et, même, de faire la différence entre ces deux sortes de citations et l'écriture de certains commentaires plus personnels qui lui viennent à leur propos. Plus il avancera, plus il lui sera difficile de récupérer les renseignements qu'il a innocemment négligé de prendre en note. La poursuite de son travail l'amènera ensuite à choisir, parmi ses notes, certains contenus et à en rejeter d'autres, à les organiser de façon à **composer** un texte. Reportons-nous, enfin, à la dernière phase du travail : l'élève en est rendu aux dernières retouches... et il s'aperçoit qu'il a perdu trace des sources auxquelles il a fait plusieurs emprunts. Alors... le coeur lui manque. Il n'a plus le goût, ne se sent plus le courage et, souvent, n'a plus vraiment le temps de retourner à la bibliothèque pour recommencer à retracer (avec précision cette fois) les renseignements déjà recueillis.

C'est ainsi qu'il est amené à prendre des libertés avec l'authenticité et à produire des textes plus ou moins mensongers.

La **procédure** suivante permettra d'éviter à peu de frais cette situation pénible :

• Il faut **constituer la bibliographie à mesure qu'on avance**. Dès qu'on consulte une source, il faut prendre la peine de noter la référence bibliographique et de l'inscrire sur une feuille à part.

• Il importe aussi de **distinguer clairement**, au fur et à mesure de la prise de notes, entre :

- les citations textuelles (guillemets + la référence, avec la ou les pages précises);
- les citations non textuelles (pas de guillemets + la référence, avec la ou les pages précises);
- les notes et remarques personnelles.

En suivant scrupuleusement ces préceptes, l'élève s'épargnera le type de situation pénible décrite précédemment, il produira des travaux plus authentiques et finira par sauver du temps.

5. Typologie des erreurs

Pour utiliser les sources de façon responsable, comme l'illustre le point 2, il suffit, côté technique, d'appliquer les prescriptions du point 4, et, côté motivation, d'être sensibilisé aux valeurs présentées au point 3.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue le problème qui justifie le présent chapitre : lorsqu'ils arrivent au collège, une majorité d'élèves ignorent les techniques de la citation et de la référence, ne sentent pas l'importance des valeurs qu'elles servent, ont déjà, depuis longtemps, appris à copier systématiquement et continuent à le faire. Lorsque, dans semblable contexte, un professeur se prend à exiger le respect de la technique de la citation et de la référence, il pourra s'imaginer qu'il suffit de "rappeler" les principales conventions. Malheureusement, cela ne suffit pas. Si on était confronté à la seule ignorance, il suffirait probablement de combler le vide avec le bon savoir. Mais, en vérité, on affronte, ici, un problème beaucoup plus grave que la simple ignorance, on se heurte à un savoir faux, mais bien vivant, à des habitudes bien ancrées, sources de résistances variées. Le plus difficile, ce n'est pas d'apprendre la bonne théorie, c'est de **corriger** des défauts intégrés depuis longtemps et se manifestant de façon spontanée, inconsciente, automatique. Apprendre, cela n'est rien. Mais désapprendre, quelle corvée ! Dès lors, le professeur aura intérêt à connaître les principaux défauts de ses élèves pour les aider à réussir à désapprendre. Ensuite, l'application des bonnes techniques devrait pouvoir se laisser intégrer moins difficilement.

Nous présentons ici les principaux défauts manifestés par les élèves, dans le traitement des citations textuelles. La liste est assez longue. Elle est tirée de l'expérience, c'est-à-dire de l'étude attentive des erreurs commises par des élèves du collégial.

Bien sûr, chaque élève ne fera pas toutes ces erreurs, mais seulement certaines d'entre elles. Aussi, pour se corriger efficacement, il n'aura qu'à repérer celles qu'il commet habituellement.

L'exemple suivant permettra d'illustrer chaque sorte d'erreurs. (N. B. Nous référons toujours au texte donné en 2.1)

Question : Comment, selon Jacques Ruffié, le mouvement écologiste peut-il jouer un rôle irremplaçable ?

Réponse : Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme". (Ruffié, 1982, p. 364)

5.1 Première catégorie :

Quand on ne cite pas vraiment (les erreurs les plus graves)

Noms et définitions des défauts	Exemples et commentaires
5.1.1 Plagiat intentionnel, total ou partiel Définition : On prend le texte de quelqu'un d'autre sans mettre les guillemets et sans référer; on fait cela délibérément.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme.
5.1.2 Plagiat technique total Définition : On prend le texte de quelqu'un d'autre sans mettre les guillemets et sans référer, mais sans penser à mal, par ignorance de la théorie et de la pratique de la citation et de la référence.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme. **Commentaire** : Sur le plan **graphique, visuel**, rien ne permet de faire la différence entre plagiat intentionnel et plagiat technique total.
5.1.3 Plagiat technique partiel I Définition : On omet les guillemets et on conserve la référence. Techniquement, cela indiquerait une citation non textuelle, alors qu'en fait il s'agit d'une citation textuelle.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme. (Ruffié, 1982, p. 364)
5.1.4 Plagiat technique partiel II Définition : On met les guillemets, sans inscrire la référence. Cette erreur est moins grave, mais elle a néanmoins pour conséquence de ne pas donner au lecteur les moyens d'aller vérifier.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme".

Noms et définitions des défauts	Exemples et commentaires
5.1.5 La fausse citation textuelle Définition : On met les guillemets, alors qu'on fait une citation non textuelle.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en contrant la mentalité industrielle obsédée par le profit à court terme et en lui rappelant que l'homme ne peut survivre à long terme sans la richesse des espèces animales et végétales." (Ruffié, 1982, p. 364)
5.1.6 Le déguisement Définition : On apporte des modifications mineures à un texte et on se croit, ensuite, justifié de ne pas mettre les guillemets et de ne pas référer. Ce défaut est peut-être le plus grave de ceux qu'on rencontre sur les copies d'élèves. Certains travaux sont presque entièrement constitués de la répétition continuelle de cette forme d'erreur.	Le mouvement écologiste peut jouer un rôle irremplaçable en rappelant, à une société *motivée par* le profit immédiat, *l'importance* de protéger l'environnement naturel et le capital biologique *extraordinaire* représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule *assurance* de survie à long terme. **Commentaires** : Les mots en caractères italiques représentent les "modifications mineures". À partir de "en rappelant", tout le reste de la phrase est textuel, à l'exception, bien sûr, des mots en italiques. Cette forme de plagiat est peut-être la plus pernicieuse, car ceux qui la pratiquent régulièrement n'apprennent ni à citer correctement (citation textuelle), ni à reformuler vraiment (citation non textuelle), et tous leurs travaux baignent dans l'inauthenticité.

5.2 Deuxième catégorie :

Quand on déforme le texte en citant.

Ces erreurs ne nuisent pas à la **véracité** du texte. Dans tous les cas étudiés ici, il n'y a pas d'ambiguïté quant à la présence des guillemets et de la référence.

Toutefois, ces sortes d'erreurs nuisent à la **vérité** des textes et des citations, en déformant le message plus ou moins sérieusement. Parfois la déformation est grave et le message est perdu. Parfois elle est légère et de peu d'effet par elle seule. Mais l'expérience de bien des professeurs montre que les élèves qui font ces petites erreurs ont tendance à les répéter abondamment. Conséquemment, le message se brouille rapidement et le lecteur a tôt fait de se retrouver devant un texte aussi clair qu'un écran de télévision enneigé. Finalement, c'est tout le travail de l'élève qui s'en trouve dévalorisé.

Le respect du donné et le respect de la parole d'autrui commencent souvent par le souci d'éviter ces petites erreurs.

Noms et définitions des défauts	Exemples et commentaires
5.2.1 Faire des "fautes" en transcrivant Définition : Faire des "fautes" d'orthographe d'usage, d'orthographe grammatical et de ponctuation en transcrivant une citation textuelle.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en *rappelgnt* à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable *représenté* par toutes les variétés animales et végétales qui *son* _ notre seule garantie de survie à long terme". (Ruffié, 1982, p. 364) **Commentaire** : Les trois mots en italiques ne représentent que des erreurs de transcription, mais celles-ci brouillent considérablement le message. À proscrire !
5.2.2 Découper le texte sans respecter les techniques requises. Définition : En citant, découper le texte sans respecter les techniques requises. Cette technique est présentée en 4.1.2.4.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en rappelant ___ la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme". (Ruffié, 1982, p. 364) **Commentaire** : Le trait marque la présence de l'erreur. La bonne façon de faire est indiquée par l'exemple suivant : Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en rappelant [...] la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme". (Ruffié, 1982, p. 364)
5.2.3 Rendre le texte incohérent Définition : En citant, découper le texte de façon à le rendre incohérent sur le plan syntaxique.	Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle "en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel [...] qui sont notre seule garantie de survie à long terme". (Ruffié, 1982, p. 364) **Commentaires :** - le mauvais découpage a pour effet de réunir un sujet singulier (" l'environnement naturel ") et un verbe au pluriel (" qui sont ") ; - de plus, ce découpage mutile sérieusement le contenu du message à seule fin de sauver l'espace de quelques mots. Il ne faut pas confondre prendre un raccourci avec s'égarer : cf. 4.1.2.4.

Noms et définitions des défauts	Exemples et commentaires
5.2.4 Modifier la présentation en paragraphes Définition : Ne pas respecter la division du texte en paragraphes. En citant, on ne peut ni faire deux paragraphes avec un seul, ni prendre deux paragraphes et les fusionner en un seul, même si cela semble favoriser la mise en valeur des idées. Quand on dit citation textuelle, ça veut dire "textuelle".	**Commentaire** : Notre exemple est trop court pour permettre d'illustrer cette sorte d'erreur. Mais l'explication qui précède est claire et nette : il est interdit de modifier les paragraphes d'un texte, sans l'indiquer explicitement.
5.2.5 Modifier le texte de façon mineure Définition : Modifier le texte de façon mineure, par exemple, en remplaçant certains mots par des synonymes. Ce n'est pas du déguisement, puisqu'il y a les guillemets et la référence.	Le mouvement écologiste peut jouer un rôle irremplaçable " en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique *extraordinaire* représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule *assurance* de survie à long terme." (Ruffié, 1982, p. 364)

5.3 Troisième catégorie :

Quand on cite correctement.

Les sortes d'erreurs qu'il reste à étudier ne touchent ni la valeur de véracité (l'élève cite et réfère), ni la valeur de vérité (le texte n'est pas déformé).

Le problème qui demeure vient du fait que les citations ne sont pas amenées correctement. L'élève n'introduit pas les citations par des commentaires qui indiquent ce qu'il veut leur faire dire. Le lecteur n'a pas les informations pour relier la citation au fil du discours. La citation est "en l'air".

Noms et définitions des défauts	Exemples et commentaires
5.3.1 La citation textuelle isolée Définition : On insère une citation dans son texte sans l'amener par un commentaire introductif. La citation isolée ne dit rien aussi longtemps que sa place dans la démonstration n'a pas été clairement indiquée. La citation remplit au mieux sa fonction quand elle sert de **preuve** ou **d'illustration** à une idée formulée par la personne qui cite. **Il faut toujours introduire une citation.**	"...en rappelant à une société orientée vers le profit immédiat, la nécessité de protéger l'environnement naturel et le capital biologique inestimable représenté par toutes les variétés animales et végétales qui sont notre seule garantie de survie à long terme." (Ruffié, 1982, p. 364) **Commentaire** : Qu'est-ce qui manque ? Le commentaire introductif . Par exemple :" Le mouvement écologiste peut jouer ce rôle..." Sans un commentaire introductif judicieux, une citation sera **sans objet** et ne véhiculera pas le bon message; le lecteur va se demander ce qu'elle vient faire dans le texte.

5.3.2 La juxtaposition de citations

Définition : Cette erreur consiste à **répéter en série** l'erreur précédente.

Commentaires : En rédigeant leurs textes pour faire un résumé, une courte dissertation ou pour répondre à une question à développement, des élèves pensent faciliter leur travail de composition en découpant des citations ici et là dans les textes-ressources, et en les plaçant bout à bout, sans intervenir pour indiquer la signification de ces citations. Dans ces cas, il n'y a pas de démonstration. Il n'y a que les démonstrations potentielles que les lecteurs pourraient tirer de l'enchaînement des citations.

C'est l'utilisateur de la citation qui doit la faire parler. Ce n'est pas au lecteur de faire le travail à la place de l'auteur.

5.4 Conclusion

Cette typologie des erreurs aide à comprendre à quoi peut s'exposer l'élève qui ignore les bonnes techniques ou qui prend des libertés avec elles de façon irréfléchie. Cet exposé théorique est peut-être un peu long, mais il définit et illustre toutes les sortes d'erreurs que les élèves peuvent commettre en utilisant des sources d'information.

Il importe de comprendre que, pour chaque élève, le problème pratique peut recevoir une solution courte et rapide. D'une part, chaque élève n'a que quelques-uns des défauts ici présentés. D'autre part, il est possible d'éviter toutes ces erreurs en:

1° s'en tenant scrupuleusement aux prescriptions présentées au point 4,
2° en apprenant les quelques règles de la modification de la citation textuelle présentées au point 4.1.2.4.

6 Résumons-nous

Pourvu qu'elle soit appliquée scrupuleusement, la procédure suivante suffira à assurer le respect de la technique de citation et de référence.

Bibliographie

a) On fait la bibliographie selon la méthode américaine, à mesure que la recherche progresse : dès qu'on consulte une source qui servira dans le travail final, on note la référence bibliographique sur une feuille à part.

b) On s'assure d'inclure la bibliographie dans son travail.

Références

c) On s'assure d'indiquer la référence selon la méthode américaine, c'est-à-dire dans le texte même, après chaque citation. Ex. : (Auteur, année, page-s).

Citations

d) **Citations textuelles** :

- Chaque citation textuelle doit être introduite par une phrase qui présente l'idée que la citation vient confirmer, prouver, illustrer, etc.
- On s'assure de mettre les guillemets + la référence.
- On prend soin de ne déformer le texte **d'aucune façon, jamais, jamais, jamais !!!** Bref, on transcrit correctement : élémentaire mais essentiel !
- S'il faut modifier le texte, on suit les préceptes indiqués en 4.1.2.4.

e) **Citations non textuelles** :

- On s'efforce de ne pas déformer l'idée de l'auteur en la **reformulant vraiment**, c'est-à-dire en s'assurant de ne pas être trop près du texte de l'auteur.
- Parce que la citation n'est pas textuelle, il n'y a pas de guillemets, mais la **référence est nécessaire**.
- Il est bon de mentionner le nom de l'auteur cité au début de la citation non textuelle.

f) On doit se rappeler qu'entre ces deux sortes de citations, il n'y a pas de forme intermédiaire valable. Il faut surtout proscrire le "**déguisement**", c'est-à-dire cette forme de mensonge où on se sent le droit d'omettre les guillemets et la référence dès qu'on change le texte de façon mineure.

Le respect de ces préceptes protégera l'élève contre tout manquement grave dans le traitement des sources et procurera plus d'authenticité à ses travaux.

Chapitre 3

Étape 3 : Repérer un plan, élaborer un plan

Comme toutes les étapes de cette séquence d'habiletés de lecture et d'écriture, celle-ci vise à aider l'élève à se faire une idée claire de ce qu'est un texte. Cependant, à la différence des deux premières étapes qui portaient sur des éléments (la phrase et le traitement responsable des sources), celle-ci portera expressément sur le texte **en tant que tout**. Plus précisément, il s'agit cette fois d'apprendre à concevoir le texte comme un **ensemble structuré**.

Quand un lecteur n'est pas familier avec cette notion d'ensemble structuré, un texte lui apparaît trop exclusivement comme une longue suite de mots et de phrases dont le déchiffrement demande forcément un travail long et ardu. Il est pour ainsi dire condamné à suivre le mot à mot, comme un chien suit une piste, sans pouvoir vraiment saisir tout le texte en le voyant de haut, à la manière d'un oiseau qui d'un seul coup d'oeil peut "dominer" le paysage.

Or, si elle est correctement assimilée, la notion de plan procure au lecteur un avantage semblable. **Elle lui permet d'accéder à une bonne vue d'ensemble.** Et celle-ci contribue, à son tour, à lui permettre, dès le départ, de "dominer" le texte.

Ce chapitre vise donc d'abord à produire une claire représentation du plan. Il s'agira ensuite de la voir à l'oeuvre dans le travail de lecture d'une part, dans le travail d'écriture d'autre part. Dans le premier cas, il s'agira de repérer (lire) un plan en tirant un maximum de profit des **indices** plus ou moins clairs et abondants fournis par le texte. Dans le deuxième cas, nous procéderons en deux temps, en distinguant l'élaboration (la construction, la "composition") d'un **plan préliminaire** de celle d'un **plan détaillé**.

1. Rapports entre le plan, le texte et l'effort de compréhension

Pour devenir un lecteur plus efficace, il est essentiel de développer la **conviction** que le texte est un ensemble structuré, un tout ordonné, organisé systématiquement. Deux moyens contribuent à développer cette conviction : il faut acquérir un savoir théorique adéquat et le vérifier par la pratique. Avec semblable conviction, on apprend à lire en cherchant explicitement un ensemble structuré; on apprend à reconnaître les indices et les éléments livrés par le texte. On trouvera ici des exemples illustrant cet exercice intellectuel.

Ces ensembles structurés peuvent se laisser représenter par des **schémas**. Ceux-ci expriment d'une manière **visuelle** l'ensemble structuré.

Ces schémas jouent un rôle déterminant dans le processus de compréhension et d'apprentissage. En effet, si la mémoire a tôt fait d'oublier les détails, elle peut plus facilement retenir l'image d'un schéma, d'une représentation structurée[34]. Le proverbe chinois "Une image vaut mille mots" s'applique aussi aux schémas.

Toutefois, il ne faut pas demander à ces schémas de livrer toute la **substance** du texte. Pour rendre clairement manifeste l'ensemble structuré, le plan doit laisser tomber la majorité des détails, des exemples, des nuances. Il donne une claire vision du texte comme ensemble structuré, mais celui-ci est **en grande partie une forme vide**. Pour saisir cette idée, on peut comparer avec le plan de l'architecte qui rend compte de la future maison comme ensemble structuré : personne n'ira confondre cette représentation abstraite avec la maison réelle, mais on comprendra aussi que, sans une telle représentation, on ne saurait pas vraiment comment la vraie maison est "faite". Une autre image aide à mieux visualiser cette idée : le **squelette** représente très bien le corps entier vu comme ensemble structuré; il permet de saisir d'un seul coup d'oeil la forme générale de l'animal, de distinguer un quadrupède d'un bipède, un grand singe d'un être humain, par exemple. Sur ces informations schématisées, la description anatomique va ensuite ajouter des couches successives (systèmes veineux, artériel, nerveux, digestif, musculaire, etc.) jusqu'à reconstitution complète de l'être vivant. D'une manière analogue, le plan est constitué de la colonne vertébrale et des principaux embranchements des idées du texte, sur lesquels viennent se greffer les arguments, faits, images, exemples, nuances, en somme, tous les détails.

Tous ces "plans" constituent des moments privilégiés de l'acte de compréhension, car ils donnent accès à une représentation cohérente des choses et évitent à l'esprit de se noyer dans des mers de détails, dans la riche substance du texte.

2. Mise en situation : étude raisonnée d'un exemple

L'étude d'un exemple permettra de mieux comprendre ces notions.

Pour donner à cette étude une allure plus dynamique, plaçons-nous dans la situation d'un lecteur qui s'apprête à lire un texte et qui, misant sur sa conviction qu'un texte bien fait est un ensemble structuré, tâche de pousser sa compréhension le plus loin possible, *avant même de commencer à lire le mot à mot du texte* , en tirant parti :

1° de l'introduction (le sujet divisé),
2° de la table des matières,
3° des sous-titres.

---

34 En pratique, il arrive plus souvent qu'on ne retienne que des fragments de schémas, mais la cohésion interne du schéma permet de reconstituer l'ensemble en grande partie à partir des segments retenus.

Procédons par étapes!

2.1 Le texte concerné

Le texte est le troisième chapitre d'un livre de 270 pages portant sur l'étude du cerveau humain[35]. Il couvre 19 pages, comprend 61 paragraphes et a pour titre : "Le cerveau est informé par les organes des sens."

Bien des lecteurs se contenteraient de ces renseignements très sommaires et entreprendraient de lire immédiatement le texte, du début à la fin. Mais, dans notre expérience, le lecteur veut en savoir plus avant d'aller lire le mot à mot. Il cherche à **anticiper** davantage. Il veut savoir le plus possible où il va.

2.2 Étudier la table des matières

Il mettra d'abord le texte de côté, le temps de consulter la **table des matières**. Un coup d'oeil à la page 267 lui permet aussitôt de cueillir de précieux renseignements :

3. Le cerveau humain est informé par les organes des sens

1	La peau	p. 25
2	Le nez	p. 28
3	La langue	p. 30
4	L'oreille	p. 32
5	L'oeil	p. 35

Ce coup d'oeil s'avère payant pour notre lecteur, puisqu'il lui apprend trois (3) choses nouvelles. Le lecteur sait maintenant qu'il y a au moins cinq (5) organes des sens qui informent le cerveau humain. De plus, il sait que la structure, l'organisation du texte va traiter de chaque organe dans un **ordre bien précis** : 1. la peau, 2. le nez, etc. Enfin, il peut **proportionner** chaque partie en se fiant aux numéros des pages.

Son idée du texte comme ensemble structuré commence à prendre forme. Il peut mieux "voir venir" le texte.

2.3 Étudier l'introduction

Le prochain pas va consister à lire attentivement l'introduction. Après avoir lu la première page, il apprend que, pour maîtriser la réalité, le cerveau a besoin d'informations provenant de deux sources différentes : il doit savoir, d'une part, ce

---

35 Jacques- Michel Robert, **Comprendre notre cerveau**, Éd. Seuil, coll. Science, no. S41, pp. 22-41.

qui se passe **à l'intérieur** du corps et, d'autre part, ce qui se déroule dans le monde **extérieur** au corps.

2.4 Recueillir et disposer graphiquement les sous-titres

Dernier moment de son étude préliminaire, il va recueillir tous les sous-titres du texte de 19 pages. Ceux-ci permettent **d'enrichir** le schéma qu'il a déjà dégagé de la table des matières.

Une fois complété ce petit travail, notre lecteur obtient un schéma plus détaillé, plus complet.

3. Le cerveau humain est informé par les organes des sens

3.1 **L'information intérieure** p. 22
3.2 **L'information extérieure** p. 24

3.2.1 La peau p. 25
a Les capteurs p. 25
b Les voies de transmission p. 26
c La réception corticale p. 27

3.2.2 Le nez p. 28
a Les capteurs p. 28
b La transmission p. 29
c La réception corticale p. 30

3.2.3 La langue p. 30
a Les capteurs p. 30
b La transmission p. 31
c La réception corticale p. 31

3.2.4 L'oreille p. 32
a Les capteurs p. 33
b La transmission p. 33
c La réception corticale p. 34

3.2.5 L'oeil p. 35
a Les capteurs p. 35
b La transmission p. 37
c La réception p. 37

2.5 Conclusions partielles

Le lectueur averti n'a dépensé, ici, que peu de temps et d'énergie à dégager ces précieux indices : le coup d'oeil dans la table des matières, la lecture d'une page dans l'introduction et le parcours à vue de nez de l'ensemble du texte pour extraire la suite des sous-titres, tout cela n'a demandé que quelques minutes. Pourtant ce petit travail s'avère très rentable, car, grâce à cette lecture préliminaire, notre lecteur est entré en possession des éléments du texte qui **rendent sa structure manifeste**. Il dispose d'un plan assez détaillé qui va lui permettre de lire **sans se perdre dans l'abondance de détails**. Il peut aller lire avec confiance, car il a déjà une bonne vue

d'ensemble du texte. Cette assurance, fondée rationnellement, devrait d'ailleurs lui permettre de savourer davantage la richesse des détails. **Plus encore, s'il butte sur des détails qu'il ne comprend pas, il pourra, grâce au plan, éviter de "perdre le fil"**... quitte à laisser en suspens des éléments incompris (il y en a toujours!).

À la lumière de cette petite expérience, les données théoriques du point 1 deviennent plus claires :

- un texte bien fait est un **ensemble structuré**;
- cette structure se laisse exprimer sous forme de **schémas**;
- ces schémas permettent d'exprimer **visuellement** l'ordre logique des éléments : ensembles et sous-ensembles;
- les indices et les éléments du plan se trouvent dans l'introduction, dans les titres et sous-titres et dans la table des matières;
- le plan permet de se faire une vue d'ensemble du texte, d'orienter la lecture et de situer correctement les grandes lignes (souvent encore incomprises) du développement;
- cette connaissance permet de développer une **conviction** qui, avec la pratique, rend un lecteur plus confiant et plus efficace : au lieu de se laisser fasciner par des détails sans suite, il lit en cherchant consciemment des organisations structurées et, les cherchant, il les trouve de plus en plus... et comprend de mieux en mieux.

3. Comment repérer (lire) un plan

Tout en visant surtout à illustrer la notion de plan, l'exercice précédent a déjà passablement développé ce nouvel aspect de notre sujet.

La réussite de la lecture d'un plan dépend de deux facteurs principaux : du lecteur et de la nature du texte.

Du côté du lecteur, on a vu qu'il devait connaître le concept de plan, être convaincu du fait que la recherche de l'organisation du texte **structure l'acte de compréhension lui-même**. Nous venons de décrire une démarche (une procédure) qui permet de tirer profit des indices du plan livrés par le texte et de reconstituer le schéma de l'ensemble structuré. Il ne reste plus qu'à imaginer que la pratique répétée de démarches semblables puisse contribuer à former l'esprit de l'élève, à structurer davantage son intelligence, en le rendant toujours plus apte à appréhender la structure des nombreux messages auxquels tout élève est régulièrement confronté durant ses études (et après aussi).

Du côté du texte, c'est la facture même du texte qui va déterminer la plus ou moins grande facilité à repérer le plan. Dans la mise en situation du point 2, le plan détaillé a été dégagé grâce à des indices tirés de l'introduction, de la table des matières et des sous-titres insérés dans le corps du texte. Tous les textes qu'il nous est

donné de lire ne fournissent pas toujours des indices **de qualité en quantité suffisante** pour permettre au lecteur averti d'extraire un bon plan à si peu de frais. Dans ces cas, le lecteur aura plus de difficulté à dégager le plan. Il faudra un surcroît d'analyse, des lectures répétées et des efforts accrus pour amener à la lumière le squelette de l'explication ou de l'argumentation. Cependant, même dans ces situations moins favorables, cet effort doit être fait, si on veut que la lecture soit autre chose qu'un exercice sans lendemain où l'information se perd à mesure, comme une poignée de sable glisse entre les doigts.

Nous distinguons donc, ici, deux types de textes, classés selon qu'ils rendent plus facile ou plus ardu le travail d'analyse qui sert à dégager le plan.

3.1 Textes riches en indices du plan

3.1.1 Certains textes mettent littéralement le plan **sous le nez** du lecteur. **Leur table des matières est si riche en informations structurées qu'elle coïncide avec le plan détaillé**. En outre, tous les sous-titres du texte correspondent à ceux de la table des matières et sont, de surcroît, formulés d'une manière descriptive, claire et explicite.

L'exemple suivant illustre cette situation idéale[36] :

---

36 C'est la table des matières du chapitre deux du livre de : François Berthiaume, Andrée Lamoureux, **Initiation à la recherche en psychologie**, Éd. HRW ltée, Montréal, 1981. Pour rendre plus évidents les rapports d'ensemble à sous-ensemble, nous ajoutons les effets de renfoncement du texte.

2.	**Méthodes scientifiques d'acquisitions des connaissances en psychologie**		**5**
2.1	Distinctions entre les méthodes scientifiques et non scientifiques		5
	2.1.1	Méthodes non scientifiques	5
	2.1.2	Caractéristiques d'une méthode scientifique	7
2.2	Méthode de l'observation		7
	2.2.1	Principe	7
	2.2.2	Aspects positifs	8
	2.2.3	Aspects négatifs	8
	2.2.4	Indices de comparaison avec les autres méthodes scientifiques	8
2.3	Méthode corrélationnelle		9
	2.3.1	Principe	9
	2.3.2	Aspects positifs	9
	2.3.3	Aspects négatifs	10
	2.3.4	Méthode de calcul : le coefficient de corrélation	11
	2.3.5	Indices de comparaison avec les autres méthodes scientifiques	15
2.4	Méthode expérimentale		15
	2.4.1	Principe	15
	2.4.2	Aspects positifs	16
	2.4.3	Aspects négatifs	16
	2.4.4	Méthode de calcul : les statistiques	17
	2.4.5	Indices de comparaison avec les autres méthodes scientifiques	17
	2.4.6	Comparaison — résumé des trois méthodes scientifiques	
2.5	Instruments utilisés à l'intérieur des méthodes scientifiques		19
	2.5.1	Tests psychologiques	19
	2.5.2	Questionnaires	21
	2.5.3	Appareils	22
	2.5.4	Grilles d'observations	22

Analysons cet exemple pour en tirer tous les enseignements.

L'ensemble structuré est exprimé de trois façons distinctes dont les effets **s'additionnent** :

- d'une manière **abstraite**, par la numérotation;
- d'une manière **concrète**, par le renfoncement des lignes et les espaces entre les lignes qui indiquent visuellement les rapports d'inclusion des sous-ensembles;
- au niveau du **contenu**, par la répétition du processus d'exposition des méthodes d'acquisition des connaissances en psychologie : " principe, aspects positifs, aspects négatifs, méthodes de calcul, indices de comparaison avec les autres méthodes scientifiques."

On ne peut guère demander mieux !

3.1.2 On peut inclure dans cette catégorie l'exemple déjà présenté au point deux. La table des matières n'était pas trop détaillée, mais l'auteur ajoutait, dans le corps du texte, des sous-titres et des éléments de numérotation (a, b, c). En associant ces deux sources d'indices et certains éléments de l'introduction, on a pu **reconstituer** assez facilement le plan détaillé.

3.1.3 Il faut aussi inclure le genre de texte où la table des matières est moyennement détaillée et où l'absence de numérotation est compensée par les renfoncements des lignes, indices des sous-ensembles. Examinons un extrait de la table des matières d'un livre de Guy Rocher[37] :

Chapitre VII Société traditionnelle et société technologique

I -- La société traditionnelle, etc.
II -- La société technologique

La structure économique de la société technologique 215

Milieu naturel et milieu technique 215
Milieu technique et économie de production 215
Trois autres facteurs de productivité élevée 216
Rupture entre producteur et consommateur 218
Élévation constante des besoins de consommation 218

L'organisation sociale de la société technologique 219

Une organisation sociale complexe 219
Une société axée sur la production 219
Prédominance du statut acquis 220
Une société professionnalisée 221
Une société bureaucratisée 222
Une société urbaine 223
Prééminence de la structure économique 224
Une société de classes 225
Associations volontaires et mouvements sociaux 225
Multiplicité des élites 226

La mentalité de la société technologique 226

Démythification des connaissances : la rationalité 226
Foi en la science et au progrès 227
Valorisation de l'instruction 228
Brassage d'idées 228
Démythification morale : la sécularisation 229
Distinction du sacré et du profane 229
Pluralisme religieux et moral 230
Sentiment de supériorité 230

En plus des caractéristiques déjà énoncées, l'analyse de cet exemple révèle d'autres indices de l'ensemble structuré : les sous-titres sont **descriptifs**; le texte ex-

37 Guy Rocher, **Introduction à la sociologie générale**, tome 2, L'organisation sociale, Éd. Hurtubise HMH ltée, Montréal, 1969, pp. 139-309.

plicitant chaque sous-titre dépasse rarement l'espace d'une **page**. Tous ces indices sont suffisamment clairs et précis pour que le lecteur puisse voir venir le "développement" de l'exposé.

Ce plan permet de guider la lecture. Il est comme un arbre pourvu d'un nombre suffisant de branches : en prenant des notes, le lecteur disposera d'un bon schéma auquel il pourra accrocher les principaux détails du texte; il pourra les placer au bon endroit, les classer avec précision dans les bonnes catégories. Même un passage mal compris sera clairement situé dans l'ensemble, et risquera moins de dérouter le lecteur.

3.2 Textes pauvres en indices du plan

Les textes de l'autre type se caractérisent par l'absence totale ou partielle des indices explicites qui facilitent la lecture du plan : ils donnent les titres des chapitres, mais se montrent souvent avares de sous-titres, de numérotation, de renfoncement des sous-titres; quand il y a des sous-titres, ils sont souvent formulés de façon plus évocatrice (et plus floue) que descriptive.

Plus ces caractéristiques sont présentes, plus le lecteur aura de la difficulté à dégager le plan.

Fidèle à la méthode suivie jusqu'à maintenant, étudions un exemple avant d'exposer les données théoriques. Voici la table des matières d'un livre célèbre[38] :

Préface de l'édition du 10e anniversaire			I
Chapitre	I	L'indéfinissable malaise	7
Chapitre	II	Une nouvelle héroïne : la ménagère comblée	29
Chapitre	III	Crise d'identité chez la femme	71
Chapitre	IV	L'itinéraire passionné	84
Chapitre	V	Le solipsisme sexuel de Sigmund Freud	111
Chapitre	VI	Le fonctionnalisme paralysant, la protestation féminine et Margaret Mead	138
Chapitre	VII	L'éducation liée au sexe	167
Chapitre	VIII	L'erreur d'aiguillage	206
Chapitre	IX	Le deuxième sexe mystifié	234
Chapitre	X	Le travail ménager s'accroît en fonction du temps dont dispose la ménagère	266
Chapitre	XI	Les obsédés du sexe	293
Chapitre	XII	La déshumanisation progressive, le confort concentrationnaire	322
Chapitre	XIII	La trahison de soi	353
Chapitre	XIV	Réorganiser sa vie	383
Épilogue			431
Biographie			451
Bibliographie			453

38 Betty Friedan, **La femme mystifiée**, Denoël / Gonthier, Paris, 1975, p. 455.

Plus de 450 pages... et c'est écrit en petits caractères. Un gros livre donc. La plupart des titres des 14 chapitres sont plutôt énigmatiques : il vaut mieux ne pas essayer de deviner. Pour connaître la signification du titre d'un chapitre, il faut lire **tout le chapitre**. À l'intérieur des chapitres, on ne rencontre aucun sous-titre. Bref, il n'y a presque pas d'indices du plan. Le lecteur n'a rien pour contruire une hypothèse de lecture permettant de "voir venir" l'ensemble. Il faut s'attendre à ce que le travail de lecture soit plus lent, plus laborieux et plus hasardeux aussi.

Les textes qui présentent des caractéristiques semblables sont légions. L'étudiant en rencontrera fréquemment au cours de ses études. C'est donc pour des raisons de réalisme qu'il faut développer les habiletés intellectuelles qui permettent de dégager la structure des textes qui ne fournissent pas assez d'indices explicites de leurs plans.

Malheureusement, les prescriptions de lisibilité que nous prônons à propos du plan détaillé ne sont pas des conventions universelles. Sans doute favorisent-elles une meilleure communication. Il semble aussi qu'elles gagnent en popularité, qu'elles soient de plus en plus utilisées, dans le sillage de la littérature journalistique, de l'usage répandu des revues de toutes sortes et du développement de manuels scolaires élaborés, rédigés à l'intention des clientèles des collèges et des universités qui se sont tellement accrues, depuis 30 ans, avec le phénomène de la démocratisation de l'enseignement.

Bien sûr, il ne faut pas croire que les textes pauvres en indices du plan soient dépourvus de plan. Ce sont aussi des ensembles srucurés, mais leur plan est **implicite**, il est pour ainsi dire **caché** dans le texte.

Que faire, alors ? Faut-il renoncer à saisir la structure de ces textes ? Bien sûr que non ! Cela reviendrait à renoncer à comprendre, ce qui serait absurde.

Il faut se faire une raison : il n'y a pas de solution courte et facile à ce problème. Pour obtenir la structure du texte, il faudra le soumettre à un processus d'analyse assez complexe qui nolisera simultanément plusieurs habiletés intellectuelles différentes. Il faudra plusieurs lectures : de la masse des détails révélés par une première lecture, il faudra tirer, à force d'analyse, les idées principales de chaque paragraphe, puis trouver les liens entre ces idées, **jusqu'à dégager le squelette** des idées principales et des idées secondaires du texte.

Tout ce travail coïncide avec celui qu'il faut réaliser pour réussir **à bien résumer** un texte.

Comme le sujet de cette troisième étape se limite au plan, et comme la technique du résumé dépasse la notion de plan tout en l'incluant, nous devons reporter l'étude de ce problème à l'étape 6 de notre séquence d'habiletés d'écriture.

3.3 Conclusions partielles

La conviction intime que texte bien fait est un ensemble structuré permet au lecteur avisé de profiter de tous les indices du plan qui se présentent. Il s'en sert pour "voir venir", pour se défendre contre bien des erreurs de compréhension. On peut le comparer au voyageur expérimenté qui sait interpréter tous les indices fournis par les tableaux indicateurs plantés au bord des routes et qui se rend à destination en évitant de se perdre ou de n'arriver qu'après de longs détours, coûteux en temps et en énergies.

Le lecteur inexpérimenté ne porte pas attention aux indices du plan, parce qu'il ne sait pas assez à quel point un texte est "construit". Aussi va-t-il souvent se perdre dans les détails comme le voyageur inexpérimenté va souvent s'égarer dans l'arrière pays, faute d'avoir su lire les indications de l'autoroute, faute de savoir que les dessins sur la carte expriment vraiment le pays concret.

Quand un texte n'est pas riche en indices du plan, il est comme un pays sans autoroute que l'on visite sans carte : dans ce cas, il n'y a pas de voie rapide et sûre vers la vue d'ensemble. Mais dans les cas contraires, il faut profiter au maximum des indices qui sont là et qui ne demandent qu'à être utilisés au mieux par le lecteur désireux de comprendre.

4. Élaborer (faire) un plan préliminaire

Pour bien des élèves, faire un plan tient souvent du cauchemar. Comment élaborer un plan bien ordonné, alors qu'on ne sait même pas si on a quelque chose à dire ? Il ne faut pas minimiser la difficulté de cette situation si fréquente et si normale. **Nul n'y échappe**. Et on ne lui connaît pas de solution miracle.

Il existe cependant des moyens d'accroître nos chances de surmonter ces difficultés. Nous en proposons quelques-uns ici. Il importe d'abord de situer le plan dans le processus de l'écriture, car les trucs et les techniques ne donnent pas de bons résultats s'ils sont appliqués de façon mécanique, ils doivent s'inscrire dans un processus vivant de génération de la pensée écrite. Une fois conscient de ce processus, l'élève pourra mieux tirer profit de quelques types de plans et de modes de "développement" qui facilitent le traitement de nombreux sujets.

4.1 La place du plan dans le processus d'écriture

Sauf exception, notre pensée ne s'ordonne pas spontanément. Sa course naturelle est vagabonde et erratique. Ou encore, comme nos conversations, elle va du coq à l'âne. Elle démarre par-ci, s'arrête, repart par-là, revient en arrière, bondit à gauche, rebondit à droite... C'est le côté "lièvre" de la pensée.

Cependant, nous sommes aussi porteurs d'un besoin d'ordre, d'une **intention structurante** qui vient, après coup, revoir des notes jetées en vrac sur le papier, compléter des bribes de phrases, des énoncés partiels, reformuler ceci, ajouter un exemple à cela, grouper en une même catégorie des phrases éparpillées, identifier plus tard de nouvelles catégories, les relier entre elles suivant des ordres logiques et vraisemblables. Ce travail d'organisation se fait lentement, progressivement, péniblement souvent (il faut l'avouer). C'est le côté "tortue" de la pensée.

Le travail d'écriture doit puiser à ces deux sources et trouver un compromis entre elles. La ressource-lièvre joue un rôle indispensable : c'est par elle que nous trouvons quelque chose à dire. Mais elle ne suffit pas, car ces développements fantaisistes peuvent, comme le lièvre de la fable, **oublier le but** et négliger de terminer la course. La ressource-tortue, malgré ses qualités d'ordre et d'organisation, ne suffit pas non plus, car elle manque d'idées, a l'esprit trop lent, paraît toujours immobile.

Du côté lièvre, on trouvera la fantaisie, l'improvisation, la souplesse d'esprit, l'imagination, les associations d'idées, la recherche de l'expression brillante, la créativité... parfois. Du côté tortue, l'autocritique, l'analyse, le besoin de rigueur, de clarté, de simplicité, la patience et la synthèse, et aussi, l'effort pour **tirer un plan cohérent** de tout le fouillis d'idées et d'informations générées par le lièvre.

Le premier problème qui se pose à quiconque doit écrire sur un sujet paraît souvent énorme et déroutant : "Mais que vais-je bien dire ? Par où puis-je donc commencer ?" Pour sortir de ce pétrin, il y a des techniques de lièvre comme l'association d'idées, le "brainstorming" ou "remue-méninges", l'écriture libre, le vagabondage imaginatif, avec prise de notes en vrac et mise en réserve de l'esprit critique, autant de moyens qui puisent dans l'étang de la liberté et de la fantaisie. Mais il existe aussi des techniques de tortue, comme l'analyse du sujet, la recherche du sens de chacun des mots du sujet, l'analyse et la mise en schéma de questions à développement, tactiques marquées au coin de l'ordre et de la rigueur.

Ces techniques seront expliquées et illustrées aux étapes 7 et 8 de cette séquence d'habiletés d'écriture. La mention de ces moyens de démarrer le travail d'écriture est nécessaire pour introduire, dans la stratégie du processus d'écriture, le moment du travail sur le plan . On ne peut pas faire un plan à partir de rien. Pour créer de l'ordre, il faut avoir quelque chose à ordonner.

Ainsi, les premiers efforts d'un travail d'écriture porteront habituellement sur le "brassage" des idées : il faut trouver quelque chose à dire. Le lièvre sera souvent le premier à entrer en scène. Comme dans la fable, il prend les devants. Toutefois, dès qu'on a du matériel, il faut commencer à faire jouer la tortue.

En fait, c'est tout au long du processus d'écriture que vont alterner les moments-lièvre et les moments-tortue. Les deux vont se passer le relais tour à tour, la tortue gardant le lièvre sur la bonne voie, celui-ci redonnant de l'élan à la recherche d'idées et à l'écriture après chaque mise en ordre de la tortue.

Pour la première entrée en scène de la tortue, il est recommandé d'esquisser un plan préliminaire très réduit. La forme vide présentée ici pourra aider à réaliser cette première mise en ordre :

1re idée principale (à trouver)

1- idée secondaire : ----------
arguments, faits, preuves, exemples (à trouver)

2- idée secondaire : ----------
arguments, faits, preuves, exemples (à trouver)

3- etc.

2e idée principale (à trouver)

1- idée secondaire : ----------
arguments, faits, preuves, exemples (à trouver)

2- etc

Il s'agit donc de commencer à remplir cette forme vide avec les premières idées dont on dispose.

Moment lièvre : à partir de cet embryon de plan, la tortue passe le relais au lièvre. La recherche d'idées reprend, l'écriture aussi, de nouveaux éléments s'ajoutent.

Moment-tortue : on examine ces nouvelles données. Certaines s'intègrent dans le plan préliminaire, d'autres non. Pour rendre possible leur intégration, il faudra ajuster le plan, le restructurer, le détailler davantage.

Moment-lièvre : une fois terminé le "ménage provisoire", on relance la recherche, la réflexion, la rédaction.

Ce processus d'alternance peut se produire autant de fois que nécessaire.

En général, un plan précis et détaillé se dégagera assez tardivement. Quant au plan final, il ne se confirmera vraiment qu'à la toute fin du travail. Il pourra alors coïncider avec la table des matières détaillée, comme dans l'exemple donné en 3.1.1.

La réflexion sur ce processus peut aider à prendre ses distances par rapport à deux conceptions erronées. La première, appliquée par bien des élèves, consiste à rédiger au fil de la plume sans réserver suffisamment d'effort pour la "mise en plan". Cela donne souvent des parcours de lièvre affolé... que personne n'arrive à suivre. La deuxième se manifeste souvent dans un enseignement qui oublie le processus d'écriture vécu. On dit : "Faites d'abord un plan détaillé, rédigez ensuite." Certains professeurs vont parfois jusqu'à demander, pour un travail de session, un plan détaillé à la mi-octobre et le texte complet à la fin novembre. Cette procédure ne respecte pas le processus de génération du texte écrit, elle ne tient pas compte du jeu dialectique des moments-lièvre et des moments-tortue. Ce n'est pas en simplifiant outre mesure le processus d'écriture qu'on peut aider les gens à développer leurs capacités d'écrire.

4.2 Quelques types de plan

4.2.1 Les facteurs qui déterminent le plan

Le plan est le fruit d'un effort conscient pour arriver à composer un texte qui soit un ensemble structuré. Celui-ci résultera à la fois de caractéristiques propres au **contenu** du sujet étudié et de la façon dont **l'auteur** aborde son sujet : sa perspective, la définition de son auditoire, les buts visés par son acte d'écriture, etc.

Pour illustrer cette interaction du sujet et de l'auteur, examinons sous un nouvel angle certains exemples déjà étudiés.

Dans le texte sur le cerveau (cf. le point 2), l'auteur a "composé" un développement étape par étape. Il a choisi l'ordre dans lequel présenter les cinq sens, réservant pour la fin les sens les plus utilisés par l'être humain : l'ouïe et la vue. En outre, il a présenté chaque organe des sens en structurant sa description en trois temps : les capteurs, la transmission des informations captées et la réception corticale, c'est-à-dire l'interprétation de ces informations par le cortex cérébral.

Dans le texte sur la "société technologique" (cf. le point 3.1.3), Guy Rocher a divisé son sujet en fonction de trois axes principaux :

- la structure économique : comment on produit, on échange et on consomme les biens dans ce type de société;
- l'organisation sociale : comment s'organise la stratification sociale dans la société technologique;

- la mentalité : comment s'organisent les idées scientifiques, religieuses, etc. dans ce type de société.

La distinction des aspects économique, social, culturel, politique, idéologique est une façon de **structurer** la présentation de nombreux sujets dans le domaine des sciences sociales : anthropologie, sociologie, sciences politiques, histoire, etc. Dans le cas d'un élève à qui on demanderait de faire un travail sur le village de Sainte-Rose du Portage ou sur la communauté haïtienne de Montréal, cette forme de plan pourrait s'avérer très utile, tant pour lancer et orienter la recherche que pour classer les données et organiser la rédaction.

Ce qu'il faut retenir pour l'instant, c'est que l'ensemble structuré ne résulte pas du hasard, mais

1° de la volonté de l'auteur,
2° des occasions offertes par les contenus du sujet,
3° de schémas d'organisations qui ont fait leurs preuves dans les diverses disciplines scientifiques,
4° de grands modes d'organisations généraux qui interviennent continuellement dans notre façon d'envisager la réalité.

Les types de plan que nous allons définir et illustrer s'inspirent justement de ces modes généraux d'appréhension de la réalité.

4.2.2 Quelques types de plan... et de développement[39]

4.2.2.1 Le plan inventaire

Cette forme convient surtout lorsqu'on doit **expliquer** un phénomène. Souvent, on peut s'acquitter de cette tâche en exposant **la nature** et **l'évolution** du phénomène.

1. **Nature du phénomène**
   a) son origine
   b) sa définition
   c) sa description

2. **Évolution du phénomène**
   a) ses transformations dans le temps
   b) ses mécanismes, ses manifestations
   c) sa durée

[39] Cette partie 4.2.2 doit beaucoup au texte de : Liliane Goulet, Ginette Lépine, **Cahier de méthodologie**, 4e édition, Université du Québec à Montréal, 1987, 231 p., pp. 87-88 et p. 97.

Imaginons un élève à qui on demanderait de rédiger un essai sur le sujet : "les Cégeps et la démocratisation de l'enseignement au Québec depuis 1960". Premier moment : paralysie... embêtement... ; il se demande par où commencer; il sent qu'il sait des choses là-dessus, mais il n'a pas idée de la façon d'arranger ce qu'il sait. Deuxième moment : on lui refile le modèle de l'encadré; il peut dès lors commencer à classer ce qu'il sait et faire des hypothèses pour mieux savoir quoi chercher. Troisième moment : fin de l'état de paralysie; il peut, avec ses questions, aller chercher en bibliothèque ou interroger des professeurs, des administrateurs, etc., qui ont vécu l'avènement des cégeps et réfléchi sur leur évolution, etc.

Cet exemple imaginaire mais vraisemblable permet de comprendre la **double utilité** des formes de développement décrites ici : avant même de faciliter la rédaction du texte, elles peuvent contribuer à structurer la réflexion, à **orienter la recherche**, à baliser le travail de classement des données.

Les contenus de l'encadré ne doivent pas être compris d'une manière rigide. C'est la nature du sujet et les connaissances de l'auteur qui vont déterminer si le développement va utiliser tout ou partie des rubriques, dans l'ordre produit ici (1. a, b, c) ou dans un autre ordre qui sied mieux (par exemple, 1. b, a, c).

4.2.2.2 Le plan chronologique

Certains sujets se prêtent à un traitement chronologique, par exemple, ceux qui demandent d'expliquer l'évolution d'un mouvement social ou politique, d'une institution, de certaines attitudes ou idées.

Il convient alors de diviser le sujet par tranches de temps.

Exemple. Sujet : "L'implication des femmes en politique, au Québec."

1. Avant l'obtention du droit de vote
2. Du droit de vote à la première femme députée
3. Les années '70 : période de latence
4. Les années '80 : progression lente mais certaine
5. Bilan
6. Prospective : vers l'an 2 000.

4.2.2.3 Le plan spatial

Certains sujets se laisseront mieux organiser en distinguant les pays, les régions, les milieux auxquels ils s'appliquent.

Exemple. Sujet : "Les coopératives d'habitation au Québec après 1975".

1. Une fédération "nationale" morte - née.
2. Avènement et organisation de fédérations régionales séparées

2.1 Sherbrooke et les Cantons de l'Est
  Origine
  Le modèle de développement
  Les résultats
2.2 La ville de Québec
  Origine
  Le modèle de développement
  Les résultats
2.3 L'île de Montréal
  etc.

3. Une confédération de fédérations régionales

4.2.2.4 Le plan comparatif

Ce modèle se prête souvent aux sujets qui demandent de comparer deux phénomènes ou plus. Il s'agit cette fois de traiter les éléments du sujet en les comparant point par point.

1. Ressemblances entre X et Y
2. Différences entre X et Y
3. X sans Y; Y sans X
4. Comment Y complète X ou non
5. Comment X complète Y ou non

4.2.2.5 Le plan dialectique

Ce type de développement s'applique aux sujets qui demandent de comparer deux phénomènes et de **prendre parti**. Dans ce cas, on fait plus que dégager les ressemblances et les différences, on examine les positions d'une manière critique, en essayant de peser le pour et le contre de chaque élément et de l'ensemble.

1. La part de vrai, le pour, les avantages
2. La part de faux, le contre, les inconvénients
3. Les points forts et les points faibles de X
4. Les points forts et les points faibles de Y
5. Bilan

5. Élaborer (faire) un plan détaillé

5.1 Les rapports entre le plan préliminaire et le plan détaillé

La construction d'un plan détaillé va marquer un pas de plus vers la rédaction d'un texte bien fait.

Comme on vient de le voir, l'élaboration d'un plan préliminaire implique déjà **qu'on fasse des choix** qui orientent tout le travail de "composition" subséquent. Ces choix comprennent quelques variables essentielles qui déterminent la nature et la facture d'un texte. On les réalise en répondant à quelques questions :

- **Quelle est l'intention de l'auteur ?** Par exemple : décrire une situation; informer sur certains événements; convaincre quelqu'un de la justesse d'une position politique, morale, idéologique; expliquer une théorie, etc.

- **À quel type de lecteur le texte s'adresse-t-il ?** Par exemple : des experts ou des lecteurs non initiés; un public hostile ou gagné d'avance; des adultes ou des enfants; des égaux ou des supérieurs; des compatriotes ou des étrangers, etc.

- **Quel est le type de plan (développement) choisi ?** Par exemple : ordre chronologique, ordre spatial, plan inventaire, etc.

Le plan détaillé résultera du développement de ces données préliminaires.

5.2 Les trois qualités du plan détaillé

Pour rendre possible un développement efficace, le plan détaillé devra réunir trois qualités : il aura besoin d'être **clair**, **logique** et **complet**. Ces qualités seront précisées dans le processus d'élaboration présenté ci-après :

- être clair : les termes utilisés devront être précis, exacts et pertinents;
- être logique : le traitement des idées principales et secondaires devra suivre un ordre logique, aussi évident que possible;
- être complet : l'ensemble du sujet déjà défini dans le plan préliminaire devra être couvert.

5.3 Un processus en cinq questions

Pour aider à élaborer un plan détaillé, nous proposons un processus en cinq questions. Celles-ci contribuent à orienter la réflexion de quiconque cherche à détailler un plan préliminaire : les réponses qu'on leur apporte vont fournir les **contenus** du plan détaillé.

Cinq questions pour élaborer un plan détaillé	**Exemple** (Sujet : l'étudiant et les examens)
5.3.1 1re question : **De quoi veut-on parler dans ce texte, au juste ?** Sans se préoccuper de l'ordre d'apparition des idées, on note la **totalité** des idées, des thèmes, des mots-clés (termes précis désignant des éléments clairs) dont le texte devra parler. À ce stade, il faut mettre l'accent sur la précision, l'exactitude des mots-clés. Le plan doit donc être **clair**.	- Comment étudier efficacement[40] - Se préparer de longue date (en fixant des étapes et un échéancier) - Comment préparer un examen - Relire attentivement la matière - Survoler la matière - La méthode SQ3R - Questionner la matière - Réviser ses notes d'étude - Réciter sa matière - L'examen objectif - Le stress aux examens - Étudier régulièrement - L'examen à développement - Fixer un horaire de gestion de son temps - L'attitude mentale positive - Se donner de bonnes conditions environnementales (silence, aération, lumière, etc.) - Structurer son étude

[40] Cet exemple utilise des données tirées du chapitre 5 de Bernard Dionne, **Réussir au Cégep, Guide méthodologique**, Éd. HRW, Montréal, 1986. Ce chapitre développe le thème : L'étudiant et les examens.

Cinq questions pour élaborer un plan détaillé	**Exemple** (Sujet : l'étudiant et les examens)
5.3.2 2e question :**Peut-on distinguer, dans cette liste, des points qui ont plus d'importance que d'autres ?** Il s'agit de revoir la liste d'éléments issue du travail de la première étape, de repenser à chacun pour tâcher de préciser son importance propre, ainsi que son poids relatif par rapport aux autres éléments. Ainsi, tel élément sera considéré comme un thème majeur (une idée principale), tel autre comme une idée secondaire, tel autre comme un simple exemple ou un cas particulier, etc. Ici, c'est l'effort de distinction qui prime : on met l'accent sur ce qui **différencie** les idées. Ces analyses forceront une réorganisation, en trois phases, de la liste dont résultera une **structure hiérarchisée**. La première phase consiste donc à distinguer clairement les éléments principaux (les thèmes majeurs) des éléments secondaires (les thèmes mineurs). Elle pourra, par exemple, ordonner les éléments du plus général au plus particulier (ou vice versa), du moins important au plus important (ou vice versa), etc. Le plan doit donc être **logique**.	De la liste précédente, deux grands thèmes se laissent dégager : - Comment préparer ses examens - Comment étudier efficacement Les autres items semblent désigner des trucs ou des méthodes particulières, tantôt intellectuelles, tantôt psychologiques, susceptibles d'aider à mieux étudier en général ou à mieux préparer des examens.

Cinq questions pour élaborer un plan détaillé	**Exemple** (Sujet : l'étudiant et les examens)

5.3.3 3e question : **Peut-on grouper toutes les idées sous des thèmes généraux déjà présents ? ou faut-il ajouter de nouveaux thèmes ?**
 	
Il s'agit, ici, de poursuivre le travail d'analyse déjà entrepris en cherchant encore plus d'intégration logique. Si la phase précédente insistait sur les différences, celle-ci fait porter l'effort de réflexion sur les **ressemblances**, dans le but de dégager clairement des classes d'idées (ensembles et sous-ensembles). On cherchera surtout à grouper les éléments qui ont des **points communs** et à les réunir sous l'enseigne d'une idée plus générale (le thème) qui les englobe.
 	
Ce moment de la construction d'un plan détaillé est souvent le plus difficile, car il arrive assez fréquemment (surtout lorsqu'on travaille un sujet jamais abordé) qu'on découvre, lors du travail de groupement des idées, qu'il manque le thème unificateur de ces idées, le thème majeur. Ce type de problème est d'autant plus difficile à solutionner que, souvent, ce thème unificateur s'exprime par un mot plutôt abstrait dont on ne pensait pas parler initialement.
 	
Tout se passe comme si on était aller chercher, dans un grand champ couvert de moutons de races et de couleurs différentes, les moutons de la même race, et comme si, au retour, on découvrait qu'il n'y a pas d'enclos pour empêcher ces moutons de se mêler de nouveau à tous les autres. Il faudrait alors construire un enclos temporaire, quitte à le consolider plus tard.
 	
C'est là une autre façon de réaliser la **logique** du plan.
	I - Sous le thème "Comment préparer ses examens", on peut grouper les points suivants :
	
	- La méthode SQ3R :
	  - Survoler la matière
	  - Questionner la matière
	  - Relire attentivement la matière
	  - Réciter sa matière
	  - Réviser ses notes d'étude
	
	- Se préparer de longue date
	- Structurer son étude
	
	II - "Comment étudier efficacement" :
	
	- Étudier régulièrement
	- Fixer un horaire de gestion de son temps
	- Se donner de bonnes conditions environnementales
	
	III - Il semble manquer un thème pour englober les autres points. À l'analyse, il semble pertinent de les grouper sous ce titre :
	
	"Comment passer ses examens" :
	
	- L'attitude mentale positive
	- Le stress aux examens
	- L'examen objectif
	- L'examen à développement

Cinq questions pour élaborer un plan détaillé	**Exemple** (Sujet : l'étudiant et les examens)

5.3.4 4e question : **Dans quel ordre logique global convient-il de placer les différents thèmes mineurs et majeurs ?**
 	
Avant de décrire cette prochaine étape, récapitulons le chemin parcouru :
 	
- le plan préliminaire a fourni un cadre général;
- la première question a fait jaillir plein d'idées pour étoffer le sujet;
- la deuxième question a aidé à saisir les **différences** entre les idées;
- et la troisième a permis de réunir en catégories et sous-catégories les idées **semblables**.
 	
Il reste à intégrer les résultats des trois étapes précédentes dans le cadre général du plan préliminaire. D'abord, il faut comprendre que ces nouvelles données peuvent justifier qu'on procède à des modifications plus ou moins importantes de l'intention de l'auteur, de la définition de l'auditoire et, surtout, du type de plan choisi. Ensuite, une fois qu'on a confirmé ou modifié le cadre général, on s'efforce d'ordonner tous les thèmes majeurs et mineurs déjà réunis. C'est ici qu'on décide vraiment par quoi on commence, avec quoi on enchaîne et par quoi on entend terminer.
 	
Cette fois, l'effort de structuration **logique** porte sur l'ensemble du futur texte. Dans les étapes 2 et 3, le travail d'organisation logique portait surtout sur des parties.
 	
Ici, on va retrouver une synthèse des caractéristiques du plan préliminaire et des principaux contenus à développer (les grands détails).
 	
Le plan **détaillé** sera réalisé.
	Il semble préférable de placer le deuxième bloc "Comment étudier efficacement" en premier lieu, puisqu'il précède, et dans le temps, et dans la logique d'exécution, la préparation et la passation des examens.
	
	Résultat :
	
	- I "Comment étudier efficacement"
	  - trois (3) sous-thèmes
	- II "Comment préparer ses examens"
	  - trois (3) sous-thèmes
	- III "Comment passer ses examens"
	  - quatre (4) sous-thèmes

Cinq questions pour élaborer un plan détaillé	**Exemple** (Sujet : l'étudiant et les examens)
5.3.5 5e question : **Y a-t-il des éléments à enlever ou à ajouter au plan détaillé ?** Cette dernière question va permettre de terminer le plan détaillé. Ce travail se réalise souvent **en cours de rédaction**. On revoit le tout en se demandant s'il ne manque pas **des éléments vraiment importants**. N'a-t-on pas oublié une information essentielle, un concept plus global susceptible de favoriser une meilleure vue d'ensemble du sujet ? Y a-t-il des trous dans la description ou l'argumentation ? Il est tout aussi important de se demander si on ne risque pas d'alourdir le texte d'**éléments superflus.** Ne vaut-il pas mieux couper cette partie trop superficielle ou trop indirectement reliée au sujet ? N'est-on pas en train d'accorder trop de place à cette idée secondaire, risquant de faire perdre de vue la ligne générale du développement ? Cette information répétitive est-elle vraiment justifiée ? Toutes ces retouches visent à assurer que le plan détaillé soit bien **complet.**	Ces dernières vérifications permettent d'**arrêter** le plan détaillé. Une numérotation adéquate aidera à mettre davantage en valeur l'ordre logique. Titre : L'étudiant et les examens 1 - "Comment étudier efficacement" 1.1 Se donner de bonnes conditions environnementales 1.2 Fixer un horaire de gestion de son temps 1.3 Étudier régulièrement 2 - "Comment préparer ses examens" 2.1 Se préparer de longue date 2.2 Structurer son étude 2.3 La méthode SQ3R : - Survoler la matière - Questionner la matière - Relire attentivement la matière - Réciter sa matière - Réviser ses notes d'étude 3 - "Comment passer ses examens" 3.1 Le stress aux examens (le problème) 3.2 L'attitude mentale positive (la solution) 3.3 Selon le type d'examen (nouveau sous-thème plus clair) 3.3.1 L'examen objectif 3.3.2 L'examen à développement

5.4 Conclusions partielles

Ces cinq questions visent à déclencher des opérations intellectuelles sans lesquelles il n'est pas possible de "composer" un message qui constitue un ensemble bien structuré. Sans méthode explicite, ces opérations entreront en action de façon spontanée, inconsciente, mais le processus risquera davantage d'omettre certaines étapes et d'entraîner des carences sur les plans de la clarté, de la logique ou de l'intégralité. En s'inspirant de ces cinq questions, la réflexion a plus de chances d'éviter les grosses erreurs.

Il faut, cependant, observer que le processus de réflexion et d'écriture est **récurrent**, c'est-à-dire qu'en pratique chaque étape peut fournir des informations pertinentes qui forceront à **revenir sur** des étapes déjà touchées. Par exemple, la préoccupation exprimée par la cinquième question va s'affirmer tout au long de la rédac-

tion, coupant par-ci, ajoutant par-là, forçant à revoir l'ordre de tel sous-ensemble, etc. Ou encore, avec l'expérience de l'écriture, la première étape, principalement intéressée à "mousser" le sujet, à faire jaillir les idées, s'accompagnera souvent du souci de grouper les idées sous les rubriques générales des différences (2e étape) et des ressemblances (3e étape). Ainsi, sur le plan vécu, toutes ces opérations intellectuelles de production d'idées et, surtout, de structuration peuvent se **chevaucher**. Toutefois, **en cas de blocage**, il est sage de procéder dans l'ordre proposé ici.

Il n'y a pas de plan parfait. Il est normal que **réaliser** un plan complexe oblige à réviser, à modifier, à retoucher, encore et encore, comme l'atteste l'expérience des architectes, des ingénieurs et des auteurs. Le plan ne peut pas anticiper toute la richesse du réel.

Mais il reste très utile. Les limites dont on vient de parler n'empêchent pas le plan de favoriser des résultats plus efficaces, une diminution des erreurs graves et de véritables économies de temps et d'énergie. Le plan aide à faire plus avec moins.

6. Conclusion

Pour des raisons d'économie de pensée, on cherche toujours, tôt ou tard, à formuler une vue d'ensemble sous une forme abrégée et schématique. Cette organisation intellectuelle offre un excellent support à la mémoire et parvient, à force de pratique, à former l'intelligence et à la rendre de plus en plus efficace[41].

Le plan est une des grandes figures de l'organisation de la pensée. Il intervient continuellement dans la vie de ceux qui poursuivent des études post-secondaires, élèves et professeurs, parce que les connaissances avancées sont conservées et transmises au moyen de textes écrits. Qu'il s'agisse de lire les textes des autres pour s'assimiler leurs contenus ou de produire un texte soi-même, l'effort pour dégager le plan joue un rôle crucial dans le gain d'efficacité de l'activité intellectuelle. C'est pourquoi nous avons parlé, dès le départ, de tenter de **convaincre** l'élève de chercher des ensembles structurés quand il lit et quand il écrit. On pourrait ajouter, tout aussi bien, "quand il écoute" un exposé qui se veut systématique. Cette conviction modifie l'attitude intellectuelle, en ce sens qu'elle dispose à profiter des synthèses structurées quand elles se présentent. Plus encore, en nous encourageant à investir des efforts pour structurer nos propres messages, elles développe des habitudes de pensée efficace qui peuvent s'adapter à la plupart des sujets, qui s'affermissent avec la pratique, jusqu'à développer une meilleure compétence intellectuelle, gage de succès scolaires accrus, sans compter l'adjuvant des plaisirs de la compréhension[42].

---

41 Cette conclusion "tortuesque", mais non tortueuse, ne fera pas oublier au lecteur (qui sait très bien ce dont nous parlons) que le lièvre, ce garnement, part le premier et court plus vite : "mélange, c'est l'esprit", disait Paul Valéry.

42 On trouvera à l'annexe 3 des propositions d'exercice sur le plan.

Chapitre 4

Étape 4 : Théorie et pratique du paragraphe

1. Quelques notions préliminaires

1.1 Objectifs de cette quatrième étape

Ce chapitre vise deux objectifs :

- apprendre à l'élève à **dégager** les structures des paragraphes à l'aide de règles, c'est-à-dire à lire correctement les paragraphes;

- apprendre à l'élève à **composer** ses paragraphes en respectant les règles, c'est-à-dire à écrire correctement des paragraphes.

1.2 Place de cette étape dans l'ensemble de la séquence

La première étape a porté sur les principaux problèmes que les élèves rencontrent sur le plan d'une unité de discours essentielle : la **phrase**.

La troisième étape a réalisé une première approche de la vue d'ensemble d'un texte : le **plan**, tant celui qu'on dégage en lisant que celui qu'on esquisse pour structurer un texte qu'on veut écrire.

Nous nous occuperons, ici, d'une autre unité de discours essentielle, située entre les deux degrés de complexité précédents : le **paragraphe**.

Rappelons brièvement une partie du schéma systémique présenté dans l'introduction générale, au point 2.3 :

- nous avons vu la phrase comme un ensemble structuré dont les éléments sont les mots;

- de même, le paragraphe est un ensemble structuré dont les éléments sont les phrases;

- tout comme un court texte, ou une partie d'un texte long, sont des ensembles structurés qui ont les paragraphes comme éléments.

1.3 Utilité de l'analyse de paragraphes

La création de paragraphes pose habituellement de graves problèmes aux élèves (et, souvent aussi, à leurs professeurs). En écrivant, on se demande continuellement si on doit continuer le paragraphe en cours ou si on doit le terminer pour en commencer un autre. Faute de critères logiques, il arrive souvent que l'on procède "au pif ", ce qui va donner des résultats fort variables d'une personne à l'autre : tantôt des paragraphes trop longs vont rendre un texte lourd, passif et obscur; tantôt des séries de paragraphes trop courts vont créer une impression de discours essoufflé qui touche à tout sans prendre le temps de bien saisir les idées.

Ces difficultés ne peuvent recevoir de remède magique, de solutions automatiques. Mais on peut faire mieux que de naviguer à l'aveuglette. La théorie que nous proposons fournit quelques points de repère **logiques** qui aident à mieux séparer des paragraphes, tout en favorisant la production de textes plus clairs. Cette théorie repose sur quelques principes simples et clairs. En outre, elle permet de reconnaître des opérations logiques que nous faisons continuellement quand nous écrivons et parlons, que nous adaptons à tous les sujets dont nous traitons, et que nous appliquons inconsciemment, comme nous appliquons, sans le savoir, les principes de la digestion ou de la marche équilibrée.

Bien sûr, ici comme ailleurs, le savoir **conscient** va permettre, dans la mesure où on le maîtrise, de résoudre, avec plus d'aisance, plus de rapidité et plus de perfection, les problèmes que l'on rencontre lorsqu'on se demande comment séparer ses paragraphes[43].

1.4 Mise en garde

Nous tenons, cependant, à mettre le lecteur en garde. La théorie du paragraphe est une zone grise de l'art d'écrire[44]. Lorsque nous verrons, plus tard, la théorie de l'introduction et de la conclusion, nous marcherons en terrain sûr : tous les auteurs que nous avons consultés disent foncièrement la même chose à propos des principales fonctions qu'elles remplissent dans un texte. Nous ne trouvons pas semblable unanimité dans le cas du paragraphe.

On rencontre fréquemment des auteurs qui ne se gênent pas pour aligner de longs paragraphes. Cela ne facilite pas la lecture : souvent, il faut, pour bien comprendre, décortiquer chaque paragraphe, ce qui demande plusieurs lectures.

---

43 Le point 2.5 ajoutera plusieurs informations plus précises à propos de l'utilité de l'analyse de paragraphes, de la plus grande efficacité de lecture et d'écriture qu'elle peut aider à développer.

44 L'emploi de la **virgule** est une autre de ces zones grises. Les grammairiens ont depuis longtemps dégagé un ensemble de règles assez claires et logiques, mais on trouve, même chez des auteurs reconnus comme très capables, des usages assez fantaisistes, où la virgule semble répondre davantage au besoin de faire des pauses respiratoires qu'au souci de mettre en valeur certains liens logiques à l'intérieur de la phrase, de façon à faciliter sa compréhension.

Il y a même une sorte de tradition universitaire, vieille de plus d'un siècle, qui invitait à faire de longs paragraphes. Ces paragraphes longs et denses sont presque autant de courtes dissertations; ils équivalent souvent à des parties de textes assez importantes pour mériter de recevoir un sous-titre. Cette même tradition décourageait l'emploi de sous-titres nombreux et numérotés, pour des raisons qui ne semblent pas très claires. Peut-être était-ce une question de sensibilité esthétique? Peut-être était-ce causé par le milieu culturel typiquement universitaire, où les experts ont l'habitude d'écrire pour des publics restreints et très au fait. Rappelons-nous que l'éducation de masse est un phénomène assez récent (moins de cent ans).

Depuis un demi-siècle environ, une autre tradition tend à s'installer, dans le sillage de l'écriture journalistique qui avait déjà posé les principaux jalons de ce genre d'écriture plus simple et plus accessible. Les manuels de niveaux collégial et universitaire, surtout ceux développés en milieux anglo-saxons, adoptent de plus en plus un style analytique qui facilite la compréhension et permet à plus de lecteurs une saisie plus rapide et plus aisée. Ce style analytique est caractérisé, entre autres choses, par les procédures suivantes : paragraphes plus courts se limitant à une idée; sous-titres nombreux et (souvent) numérotés; passages plus importants mis en retrait ou encadrés; titres et sous-titres d'allure descriptive énonçant explicitement l'idée d'un sous-chapitre, au lieu de titres énigmatiques, souvent nébuleux, quoique parfois évocateurs.

Tous ces moyens contribuent à parsemer un texte **d'indices visuels** qui ont pour effet de rendre plus évidentes les articulations logiques du discours écrit.

Cette nouvelle tendance produit de l'écriture plus simple, plus claire, plus... démocratique. Et elle n'empêche pas un texte d'atteindre beauté et profondeur.

La théorie du paragraphe que nous proposons s'inspire de cette tendance, tout comme la facture générale de tout cet ouvrage.

2. Une théorie du paragraphe

La connaissance de la structure de base du paragraphe devrait aider l'élève à mieux comprendre tous les paragraphes.

Sans doute, sur le plan de leurs contenus, les paragraphes sont tous différents. C'est sur le plan de leurs formes logiques qu'il faut chercher des ressemblances.

Mais, avant d'aborder l'étude de ces principaux types et des principales formes, prenons note de quelques notions générales essentielles.

2.1 Pourquoi des paragraphes ?

> Le paragraphe sert à indiquer **visuellement** les séparations **logiques** et **rhétoriques** entre les groupes d'idées qui constituent un texte.

Cette définition commande trois explicitations.

- Elle implique d'abord que le texte est un ensemble constitué de parties, d'unités représentées par le paragraphe.

- Le paragraphe est ensuite défini comme unité **logique** et **rhétorique** : ce deuxième qualificatif nous semble nécessaire pour ouvrir la perspective sur tous les processus efficaces que l'art d'écrire peut mettre à la portée de quiconque se retrouve en situation d'écrire. Une définition strictement logique du paragraphe conserverait une valeur normative, mais elle serait trop étroite et ne permettrait pas de rendre compte des millions de paragraphes rencontrés dans les textes réels.

- Enfin, il faut insister sur l'importance de la fonction d'indice visuel (c'est l'alinéa du paragraphe) qui montre concrètement que l'auteur a voulu isoler une unité distincte de son discours. Lorsqu'on voit, par exemple, quatre paragraphes dans une page de texte, on peut déjà pressentir un ensemble divisé en quatre sous-ensembles. Ce caractère visuel sert à **révéler**, à rendre **manifeste** la structure logique et rhétorique.

2.2 Une seule idée par paragraphe

Voici une règle d'or pour savoir quand commencer et quand finir un paragraphe.

Même dans un long paragraphe, on peut s'attendre à trouver une seule idée.

À l'inverse, si, dans un long paragraphe, on rencontre trois idées distinctes, il faudra souvent plusieurs lectures pour dégager les points de séparation entre ces idées. Il faudra un surcroît d'analyse pour compenser le manque de clarté du paragraphe. N'est-il pas beaucoup plus économique, sur le plan logique, de faire trois bons paragraphes plus courts qu'un long paragraphe obscur, voire confus?

L'application de ce principe ne peut que favoriser la clarté, ce qui ne peut, en retour, que favoriser la lecture efficace et la bonne compréhension du message. Et tout cela est, bien entendu, au service d'une communication intellectuelle plus riche et plus réussie.

Cet apprentissage ne peut qu'être très utile. Il contribue même à nous former doublement, puisqu'il nous apprend simultanément à mieux composer et à lire plus efficacement (cf. 2.5.3 et 2.5.4).

Quand un auteur applique régulièrement ces principes et quand le lecteur a aussi, de son côté, appris à en tenir compte, ce lecteur peut davantage voir venir les choses. Il est moins réduit à suivre le texte comme un myope, à lire mot à mot. Il peut commencer à lire en anticipant : il saura, par exemple, que l'idée est le plus souvent énoncée dans les toutes premières lignes d'un paragraphe (cf. 2.5.2), ce qui lui indiquera où concentrer son attention pour ne pas manquer les idées qui jouent les rôles-clé dans la structuration d'un texte.

2.3 Les trois fonctions des paragraphes

Quand on affirme qu'un paragraphe doit se limiter à une seule idée, cela ne veut pas dire qu'il se contente d'énoncer cette idée et que toutes les phrases du paragraphe remplissent cette même fonction. Cette situation se produit, mais il s'agit d'un cas limite (cf. le "type" **X**, en 2.4.1). En général, un paragraphe sera plus ou moins complexe.

Comment concilier cette complexité avec le principe d'une seule idée ? Selon notre théorie, il y a au plus trois êtres logiques dans un paragraphe bien fait :

> **X**[45] - **l'énoncé** de l'idée;
>
> **Y** - **l'explicitation** de cet énoncé;
>
> **Z** - **l'exemplification** de cet énoncé.

[45] Il importe de bien retenir ces symboles (X, Y, Z) , car nous les utiliserons tout au long de ce chapitre. Ils seront surtout utiles dans le travail d'analyse de paragraphes.

Précisons la nature de chacun de ces êtres logiques et le sens que nous attribuons à ces termes.

X- L'énoncé de l'idée se caractérise ainsi : il est d'ordinaire assez bref et se situe habituellement au début du paragraphe. Quoiqu'il soit souvent la partie la plus abstraite du paragraphe, il demeure le principal personnage en quelque sorte. C'est lui qui énonce vraiment le message.

Mais cet énoncé à lui seul ressemblerait plutôt à une "affirmation gratuite". Il ferait facilement penser à ces étiquettes annonçant des sortes de marchandises dans des supermarchés (fruits et légumes, pâtisseries, etc.), ou à ces panneaux publicitaires constitués d'une grosse image et d'une phrase unique, jamais expliquée, ou à des slogans politiques qui affirment beaucoup sans rien justifier. En se permettant un petit jeu de mots, on pourrait dire que l'énoncé ne fait souvent qu' "annoncer" l'idée.

On peut aussi considérer l'énoncé comme une **conclusion appréhendée** lancée spontanément, au moment où elle n'a pas encore été justifiée, validée, une conclusion sans démonstration.

Bref, l'énoncé à lui seul s'avère habituellement insuffisant, car il n'est pas évident par lui-même. Il demande à être complété, prouvé, concrétisé... explicité.

Y- En général, aussitôt après l'énoncé, on trouve une forme quelconque d'explicitation de l'énoncé de l'idée. Pour atteindre ce but, on prend plusieurs moyens : définitions de termes, descriptions de parties de l'énoncé, commentaires explicatifs, énumération de caractéristiques, appels à l'opinion d'experts, preuves factuelles, corroborations statistiques, rappels historiques, arguments de toutes sortes, et parfois, démonstration rigoureuse.

La qualité et la quantité de tous ces moyens peuvent varier énormément, selon que l'auteur maîtrise plus ou moins son sujet ou selon que le sujet lui-même est plus ou moins complexe. Mais ces moyens visent toujours **le même but** : produire de bonnes raisons pour faire accepter l'énoncé (X), pour le rendre plus clair, plus compréhensible, ou même, plus convaincant, voire, plus séduisant.

Le choix du terme "explicitation" demande à être justifié.

D'abord, ce mot n'est apparu dans les dictionnaires que depuis quelques années. Ensuite, la définition du Petit Robert 1981 dit très peu de choses : "Action de rendre explicite". L'adjectif "explicite", lui, signifie "énoncé clair", sens qui semble

trop restreint pour permettre de bien rendre compte des manières variées de justifier un énoncé que l'on peut rencontrer dans un grand nombre de paragraphes[46].

Toutefois, le mot "explicite" est aussi le contraire du mot "implicite" qui, lui, signifie : "Qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction." (Petit Robert, 1972, p. 875). En relisant ce qui vient d'être dit à propos du caractère incomplet de bien des énoncés (X), on peut comprendre que les énoncés sont souvent riches de significations implicites, non dites, et qu'ils demandent qu'on en dise davantage pour **faire valoir** cette richesse implicite en l'amenant au grand jour, en la rendant plus évidente, en l' "explicitant", justement. Toutes les façons de remplir cette fonction ne sont pas, cependant, "claires et formelles", comme le veut la définition générale du mot "explicite". Mais toutes, même les plus vagues, tentent de répondre au besoin de dépasser l'état implicite. **C'est en ce sens élargi qu'il faut entendre la notion d'explicitation de l'idée**.

Z- Mais ces explicitations ne suffisent pas toujours. Pour comprendre, l'esprit humain demande souvent des informations **plus concrètes**. Il se montre particulièrement vorace en cette matière.

Pour répondre à ce besoin, le paragraphe va contenir - parfois, pas toujours - un ou plusieurs exemples.

Les meilleurs exemples consistent à nommer ou à décrire **un ou plusieurs cas particuliers**, réels ou fictifs.

Cette fonction, l'exemplification, n'est pas tout à fait différente de l'explicitation, puisqu'elle vise le même but général : produire de bonnes raisons pour faire accepter l'énoncé (X).

On peut la considérer comme **une forme privilégiée** de l'explicitation : utilisée plus ou moins fréquemment selon les textes, elle est presque toujours la partie **la plus concrète** d'un paragraphe, celle qui se laisse le plus facilement comprendre par elle-même, pour rejaillir ensuite sur les autres formes d'explicitation, qui rejaillissent à leur tour sur l'énoncé de l'idée.

Si le déroulement chronologique du paragraphe suit d'ordinaire l'ordre X, Y, Z (il va du plus abstrait au plus concret), la compréhension se fait souvent dans l'ordre Z, Y, X, captant d'abord les données les plus concrètes pour s'élever ensuite vers des vues plus générales, plus abstraites[47].

---

[46] Le problème consiste à pouvoir rendre compte, sur le plan formel, d'un nombre indéfini de paragraphes réels sans jamais prétendre empêcher quoi que ce soit quant à leurs contenus et quant aux options rhétoriques qui s'offrent aux innombrables auteurs qui traitent d'innombrables sujets.

[47] Nous reparlerons des difficultés posées par l'identification des exemples en 5.1.

Si nous réservons une place privilégiée à la fonction de l'exemplification par rapport aux autres modes d'explicitation, c'est parce que les exemples concrets jouent un rôle privilégié dans les processus d'acquisition des connaissances, dans la réalisation de bien des apprentissages.

Quelqu'un a proposé une belle image qui aide à comprendre le rapport entre l'abstrait et le concret dans le phénomène d'acquisition (et de présentation) des connaissances et qui permet, en outre, de mieux voir les rapports entre les trois fonctions du paragraphe. Pensons à une image représentant un arbre complet, des racines jusqu'aux dernières branches :

- le nom de l'arbre (un "chêne", par exemple), écrit sur le tronc ou en haut de la page, équivaudrait à l'énoncé de l'idée (**X**);

- le tronc et le système des branches équivaudraient aux diverses explicitations (**Y**);

- et les racines tiendraient lieu des cas concrets qui **alimentent** les développements abstraits et **supportent** toute la partie visible de l'arbre (**Z**).

Contrairement à ce que nous avons fait avec l'explicitation, en lui donnant un sens élargi, nous préférons maintenir le mot exemplification le plus près possible **du sens restreint** du mot "exemple" : "Cas, événement particulier, chose précise qui entre dans une catégorie, dans un genre et qui sert à confirmer, illustrer, préciser un concept."(Petit Robert, 1972, p. 654)

Résumons-nous. Dans les paragraphes, l'esprit humain exerce continuellement les trois fonctions intellectuelles suivantes :

- il énonce, affirme quelque chose;

- il complète cette affirmation simple par des propos qui l'explicitent, la développent, la détaillent;

- il complète encore davantage cette affirmation en produisant des cas particuliers et concrets, réels ou imaginaires, qui tâchent de **faire voir** à quoi elle peut bien rimer.

2.4 Typologie des paragraphes

Pour présenter cette typologie, nous aurons recours à deux tableaux. Le premier permettra de décrire les sept (7) **types** de base. Le deuxième décrira les principales **formes** que peuvent prendre certains types.

Chaque tableau comprend quatre colonnes :

- la première donne les symboles des types;
- la deuxième définit chaque type;
- la troisième indique les principales caractéristiques particulières de chaque type;
- la quatrième donne le pourcentage de la fréquence d'apparition de chaque type[48].

2.4.1 Les sept types de base

Tableau I Les sept types de base

Symboles des types	Définitions	Caractéristiques particulières	Fréquence %
X	Certains paragraphes se contentent d'énoncer l'idée.	Ils sont en général courts et simples.	15,6 %
XY	Les paragraphes de ce type se composent de l'énoncé de l'idée et de son explicitation.	Ils peuvent être courts ou longs, simples ou complexes. Tout dépend du contenu. C'est de loin le type le plus fréquemment rencontré.	59,3 %
XZ	Les paragraphes de ce type se composent de l'énoncé de l'idée et de son exemplification.	Ce sont les paragraphes les plus concrets.	4,2 %
XYZ	Ce type de paragraphe comprend l'énoncé de l'idée, l'explicitation de l'idée et l'exemplification de l'idée.	C'est le type le mieux équilibré, puisque, seul, il remplit simultanément les trois fonctions décrites en 2.3. Plutôt long, il cumule les avantages du type **XY** et du type **XZ**, de l'explication plus ou moins abstraite et de l'exemple concret.	7,5 %
Paragraphes fusionnés	Ces paragraphes se révèlent, à l'analyse, constitués de deux (ou plus) des types **X, XY, XZ** ou **XYZ**. Par exemple : **X + XY**, ou **XY + XY**, etc.	Ils sont en général longs, complexes et peu clairs. Ce sont eux qui compliquent le plus la lecture... mais on peut résoudre les problèmes qu'ils posent en les analysant au moyen de la présente typologie.	12,6 %

[48] Il est matériellement impossible d'intégrer au tableau une colonne d'exemples, car ceux-ci prendraient trop d'espace. On trouvera des échantillons des types de base à l'annexe 4 et au point 3.

Paragraphes éclatés	Les paragraphes éclatés se présentent en fait comme des séries de paragraphes, visuellement distincts, qui donneraient, s'ils étaient réunis, un des types de base.	Ils se manifestent par la présence d'une série de **Y** ou de **Z** seuls, qui se rattachent tous avec évidence à un même **X** facilement repérable. Ils ne posent pas de problèmes à l'analyse, car ils ont souvent pour effet de faciliter la lecture. Les paragraphes éclatés sont rares.	0,5 %
Y ou Z seuls	Ces paragraphes n'ont pas de **X**. Ou bien ce **X** est donné dans les paragraphes précédents, ou bien il est **implicite** et doit être dégagé à partir du contexte.	Ces paragraphes posent souvent des problèmes au lecteur. Il y a un trou dans l'argumentation, et il faut le combler au moyen du contexte.	0,3 %

Il ne faut attribuer aux pourcentages du tableau I qu'une valeur **indicative**, puisqu'ils reposent seulement sur l'analyse de 1203 paragraphes, tirés de 22 sources. Pour avancer des pourcentages plus valides, il faudrait (pour ne proposer qu'un ordre de grandeur) analyser plusieurs milliers de paragraphes, provenant, par exemple, d'une centaine de sources différentes.

Ceci dit, la théorie conserve une valeur **normative** : son application ne peut que favoriser une écriture plus claire, plus accessible pour les lecteurs. Si un texte compte trop de paragraphes fusionnés, il sera d'un accès plus ardu. Si, en revanche, la proportion de paragraphes ayant les formes **X, XZ et XYZ** est plus élevée, il y a de fortes chances pour que le texte livre sa substance à moindres frais, parce qu'il sera plus simple et plus concret.

Compte tenu de ces réserves, on peut tout de même retenir :

1. Que le type **XY** est **de loin** le plus employé (59,3 %). Autant dire qu'on peut s'attendre à le rencontrer dans plus de la moitié des paragraphes.

2. Que les types **X, XZ** et **XYZ** ne représentent que 27,3 % des paragraphes analysés. Ces formes se laissent dégager assez facilement, mais ne se rencontrent pas aussi souvent qu'on pourrait le souhaiter. Tout le monde aurait intérêt à ce que cette proportion s'accroisse sensiblement. On peut raisonnablement espérer que la multiplication de ces trois types de paragraphe aurait pour effet de transférer à tout le texte leurs caractéristiques particulières (cf. la troisième colonne du tableau) et de le rendre plus simple, plus concret, plus équilibré.

3. Que l'ensemble de ces quatre types couvre tout de même 86,6 % de tous les paragraphes analysés. C'est dire que la maîtrise de ces types peut rendre de précieux services, dans près de 87 % des cas.

4. Que les paragraphes les plus complexes (paragraphes fusionnés) s'élèvent à 12,6 % des cas et que, même alors, l'application de la théorie peut aider à les démêler.

D'un point de vue normatif, on ne peut qu'encourager les élèves à réduire le plus possible le nombre de paragraphes fusionnés. Une fois qu'un paragraphe fusionné a été séparé différemment, il se change d'ordinaire en deux paragraphes (parfois plus) de formes normales, comme **XZ + XY** ou **X + XY** ou **X + X**, par exemple.

2.4.2 Formes simples, formes multiples et formes inversées

Le deuxième tableau vise à raffiner la typologie. À partir des types **XY, XZ** et **XYZ**, on trouve des formes où **Y** et **Z** sont tantôt multiples, tantôt inversés.

Comme ce tableau est plus long et plus complexe que le tableau I, nous invitons le lecteur à tenir compte de deux remarques préliminaires.

La première est **pratique** : même si les pourcentages qui suivent n'ont qu'une valeur indicative, parce qu'ils reposent sur l'analyse d'un trop petit nombre de paragraphes, il faut mesurer l'importance qu'on accorde à ces formes en rapport avec la fréquence de leur apparition. Il ne faut pas consacrer trop de temps aux formes dont le pourcentage est inférieur à 2 %. Il suffit de se rappeler que ces cas se rencontrent parfois et de penser à s'y référer lorsqu'on est confronté à des paragraphes qui ne cadrent pas avec l'un des sept types de base.

La deuxième remarque est **logique** : toutes ces variantes n'ajoutent rien de profondément neuf aux sept types de base. Elles appliquent toujours les mêmes trois fonctions; seuls changent le nombre (formes multiples) et l'ordre de présentation (formes inversées).

En somme, le meilleur outil pour résoudre les problèmes posés par l'analyse des formes plus complexes, c'est toujours **l'application de la méthode de base** : chercher à distinguer les trois fonctions, l'énoncé, l'explicitation et l'exemplification.

Tableau II Formes simples, multiples et inversées

Symboles des types	Définitions	Caractéristiques particulières	Fréquence %
XY **Forme Simple**	Les paragraphes de ce type se composent de l'énoncé de l'idée et de son explicitation.	Ils peuvent être courts ou longs. Tout dépend du contenu.	49,0 %
XY **Forme Multiple** **X, Y.1, Y.2, Y.3, etc.**	Les paragraphes ayant cette forme se composent de l'énoncé de l'idée et d'une explicitation qui se déroule en plusieurs points identifiables.	Ils sont bien sûr plus longs et un peu plus complexes, mais ils suivent la même logique que la forme simple. Souvent, le texte de **X** donne des indices : " Il y a plusieurs (ou deux ou trois, etc.) raisons de croire que..." " Cette méthode a trois défauts..."	7,3 %
XY **Forme Inversée** **YX**	Les paragraphes ayant cette forme remplissent les mêmes fonctions que **XY**, mais l'idée est explicitée avant d'être énoncée.	Semblent très rares. Peuvent être ambigus, mais permettent souvent des effets de style, un certain suspense, par exemple. Pour résoudre ces difficultés, la méthode reste la même : chercher le **X**.	3,0 %
XZ **Forme simple**	Les paragraphes de ce type se limitent à l'énoncé de l'idée et à son exemplification.	Ce sont les plus concrets.	2,6 %
XZ **Forme Multiple** **X, Z.1, Z.2, Z.3, etc.**	Les paragraphes ayant cette forme se composent de l'énoncé de l'idée et d'une exemplification qui se déroule en plusieurs points identifiables.	Ils sont bien sûr plus longs et un peu plus complexes, mais ils suivent la même logique que la forme simple. Il est encore plus facile de repérer plusieurs exemples à la file que d'en trouver un seul.	1,1 %

XZ **Forme inversée** **ZX**	Les paragraphes ayant cette forme remplissent les mêmes fonctions que **XZ**, mais l'exemplification est livrée avant l'énoncé de l'idée.	Placer le concret avant l'abstrait semble un procédé très efficace pour accrocher le lecteur. Ce procédé rhétorique semble très utilisé dans la littérature journalistique. Pour dégager sa structure, il faut, comme toujours, chercher le **X**.	0,6 %
XYZ **Forme simple**	Ce type de paragraphe comprend l'énoncé de l'idée, l'explicitation de l'idée et l'exemplification de l'idée.	C'est le type le mieux équilibré, puisque, seul, il remplit simultanément les trois fonctions décrites en 2.3. Plutôt long, il cumule les avantages du type **XY** et du type **XZ**, de l'explication plus ou moins abstraite et de l'illustration concrète.	4,3 %
XYZ **Forme Multiple** **X, Y.1, Y.2, Z.1, Z.2, par exemple**	On peut aussi rencontrer des formes comme : X, Y.1, Z.1, Z.2, etc. ou X, Y.1, Y.2, Z.1, etc. ou X, Y.1, Z.1, Y.2, Z.2, etc.	Ces paragraphes sont évidemment plus longs et plus complexes, mais ils appliquent la même logique de base, les mêmes trois fonctions décrites en 2.3.	1,5 %
XYZ **Forme inversée** **XZY**	Ces paragraphes commencent par l'énoncé de l'idée et enchaînent avec l'exemplification, avant de reprendre l'idée pour l'expliciter.	Ils sont souvent plus concrets que XYZ, et ne poseront pas de problème à l'analyse, pourvu qu'on applique correctement la méthode générale : repérer les 3 fonctions de base.	1,7 %

2.5 Compléments théoriques

2.5.1 Fonctions du paragraphes, fonctions de la pensée

Énoncer une idée (x), l'expliciter (y), l'exemplifier (z), avant d'être des fonctions du paragraphe, sont d'abord des fonctions générales de la pensée. Elles trouvent en cela un **fondement assez solide**. Pour s'en assurer on pourra toujours chercher des textes qui visent à exposer systématiquement un sujet sans avoir recours à ces fonctions.

On trouvera plutôt des textes qui se passent de paragraphes, chose qui s'est faite abondamment dans l'histoire. Par exemple, Aristote ne fait pas de paragraphes, si bien que, pour s'y retrouver, on a numéroté les lignes. Cicéron illustre une autre façon de procéder : il fait de long paragraphes, mais il multiplie les chapitres

courts (deux ou trois pages constituées de un ou deux paragraphes). C'est quand on fait de très longs paragraphes dans de longs chapitres qu'on pose aux lecteurs des problèmes de compréhension induits par l'organisation visuelle de la présentation des idées, problème que nous avons traité au tout début de ce chapitre.

L'analyse rigoureuse de toutes ces formes de présentation donnera la même organisation des idées. On pourrait le prouver aisément en prenant un même texte et en le présentant tantôt à la manière d'Aristote, tantôt à la manière de Cicéron, tantôt à la manière des paragraphes-fleuves de Jean-Paul Sartre, tantôt selon les formes de la théorie que nous proposons ici, manière dont la diffusion croissante nous semble avoir été favorisée par le développement de l'écriture journalistique et des manuels scolaires issus de la démocratisation de l'enseignement.

On peut conclure de cette argumentation que les trois fonctions très générales de la pensée ne changent guère, quelles que soient les façons plus ou moins pédagogiques de découper les textes en sous-ensembles plus ou moins grands. En ce sens, il ne peut y avoir de théorie "vraie" du paragraphe. Notre théorie n'est qu'un mode de découpage parmi d'autres et son choix de multiplier les paragraphes plus petits repose essentiellement sur un critère de clarté et d'efficacité pédagogique.

En matière de paragraphes, c'est la pédagogie qui doit avoir le dernier mot. On présuppose qu'un texte doit viser à se rendre accessible au plus grand nombre de lecteurs possible, et, à partir de là, on doit privilégier des formes de paragraphes qui permettent l'accès au sens littéral du texte en moins de temps et au prix d'efforts intellectuels moins grands.

2.5.2 Le X au tout début du paragraphe et le mouvement spontanément finaliste de la pensée.

Si on examine les formes inversées dans le tableau de la section 2.4.2, on verra qu'elles se retrouvent dans moins de 5 % des paragraphes que nous avons analysés (**YX** = 3 %; **ZX** = 0,6 %). Ceci implique que l'analyste de paragraphes peut s'attendre à trouver le **X** au tout début du paragraphe : dans les 4 premières lignes, habituellement. Il s'agit de la toute première phrase la plupart du temps, quoiqu'on rencontre des phrases de transition.

> Dans 90 % des cas et plus,
> le **X** se trouve
> dans les 4 premières lignes des paragraphes.

À ce propos, nous ferons deux remarques, une pratique concernant l'apprentissage aisé et rapide de l'analyse de paragraphes, une plus spéculative visant à expliquer pourquoi la plupart des paragraphes commencent par le **X**.

Depuis que nous recommandons aux élèves de s'inspirer de ce principe, ils acquièrent en un rien de temps une intéressante maîtrise de l'analyse de paragraphes. Ils se concentrent à chercher les **X** dans les premières lignes et les trouvent. Ensuite, il ne leur reste plus qu'à déterminer le **Y** et le **Z**. Comme il n'y a que trois fonctions à considérer, la facilité à repérer le **X** simplifie tout le travail subséquent, le réduisant en pratique à distinguer le **Y** du **Z**.

Ceci explique à notre avis que lors du test d'analyse de paragraphes, tous les groupes obtiennent des moyennes de classe excédant souvent les 90 %, alors que les élèves n'ont eu l'occasion d'analyser qu'une dizaine de paragraphes, avant de passer ce test. Le succès pédagogique se mesure ici par le rapport entre la brièveté de l'apprentissage et la haute moyenne de groupe.

Nous expliquons cette présence si fréquente du **X** en début de paragraphe par ce que nous appelons le mouvement finaliste de la pensée humaine.

Ce mouvement est spontané et se vérifie dans notre agir quotidien aussi bien que dans l'organisation de la pensée.

L'imagination humaine fait continuellement de la prospective, comme dit Henri Laborit. Elle "construit le futur à sa guise et tente de conformer le présent à cette construction imaginaire."[49] Elle imagine un état futur possible, puis elle s'inspire de cette projection imaginaire (irréelle) pour organiser le présent.

Ce mouvement spontané se vérifie aisément dans nos actions de chaque jour. Par exemple, si les élèves se trouvent au bon moment dans la bonne salle de classe, c'est qu'ils ont commencé par faire le projet de cette "réalité" à un moment où elle n'existait pas encore. Une fois fixée cette fin, c'est à cette réalité imaginaire qu'ils se sont référés pour prendre une suite plus ou moins longue et complexe de décisions : heure du lever, durée de la douche, durée du déjeuner, heure de l'autobus, etc. Cette même fin imaginée a aussi fourni à chacun les critères pour évaluer l'action en cours d'exécution et pour la corriger au fur et à mesure de son déroulement.

Que l'action soit simple ou complexe, ce processus s'applique la plupart du temps, et inconsciemment le plus souvent. Quand on voit clairement la fin désirée, il devient bien plus facile de savoir quand et où commencer.

Ainsi, la fin imaginaire existe avant le début dans la réalité physique.

---

[49] Henri Laborit, **L'agressivité détournée**, Union générale d'éditions, collection 10-18, no. 527, 1970, p. 64.

Ce même mouvement finaliste s'applique aussi au discours intellectuel et à l'expression systématique de la pensée. Au point sept du chapitre cinq, nous disons que l'ordre de présentation d'un texte (introduction, développement, conclusion) ne reflète pas l'ordre de composition. Celui-ci commence souvent avec l'énoncé explicite d'une **conclusion appréhendée** que la prudence recommande de considérer comme une hypothèse de travail. Ensuite, on compose un **développement** pour défendre la conclusion appréhendée. Dans la mesure où cette étape réussit, la conclusion appréhendée va se transformer en **conclusion réelle**. Il ne reste plus alors qu'à rédiger une **introduction** suivant les règles de l'art.

Le syndrome de la page blanche est souvent causé par le fait qu'on n'arrive pas à formuler une conclusion appréhendée : on a l'esprit plus ou moins habité (parfois jusqu'à l'obsession) par toutes sortes d'idées éparses, d'images et d'expressions au fort pouvoir évocateur, ainsi que par des perceptions chargées de sens et d'émotivité, mais cette abondance n'arrive pas à s'organiser, faute de principe ordonnateur.

Autre illustration. Les introductions d'élèves inexpérimentés sont souvent alourdies par un résumé qui anticipe sur le développement et la conclusion à venir. Il suffit souvent d'enlever ce bout de texte pour le renvoyer au début de la conclusion pour obtenir ce que nous appelons le "sujet résumé" (cf. ch. 5, point 4.1). Cette erreur technique relève cependant du même mouvement finaliste. À l'issue d'une phase de tâtonnements plus ou moins longue, l'élève a cru pouvoir trouver enfin l'introduction libératrice capable de lui permettre de trouver matière à rédaction. À vrai dire, ce n'est pas l'introduction qu'il a trouvée, c'est la conclusion appréhendée.

Le même processus est à l'oeuvre à l'échelle du paragraphe. Nous commençons spontanément (et inconsciemment) par l'énoncé, le **X**. Celui-ci a valeur de conclusion appréhendée, d'hypothèse de travail. C'est une autre façon de commencer par la fin, puisque, dans la majorité des cas, cet énoncé n'est pas considéré comme suffisant et demande à être complété par des arguments qui viennent l'expliciter (y) et/ou par des exemples (z).

Bien sûr, si on devient conscient de ce processus, on peut davantage l'utiliser de façon systématique et devenir plus efficace sur le plan intellectuel. Poursuivons ce développement en montrant comment une plus grande conscience de ce processus peut aider à mieux analyser les paragraphes des autres et à mieux construire ses propres paragraphes. Nous terminerons en proposant certains éléments d'une éthique de la communication à laquelle ce processus vient donner un important fondement "psycho-logique".

2.5.3 Pour l'analyse de paragraphes (la lecture)

Dans la mesure où le dégagement de la structure des paragraphes favorise la compréhension des messages transmis par des textes, l'analyse des paragraphes va contribuer à lire d'une manière plus efficace.

L'application, ici, consiste à chercher à repérer les êtres logiques déjà décrits en 2.3. Quand on veut s'aider à rendre conscient le mouvement logique des paragraphes, il convient de lire en bombardant le texte de questions :

- où est l'énoncé (X) ?

- comme cette phrase semble tenter d'expliquer quelque chose, où est donc l'énoncé qu'elle vise à clarifier ou à compléter? Souvent, la réponse à cette question permettra de distinguer le X et le (ou les) Y.

- voici qu'on décrit un cas ou un exemple... quelle affirmation (énoncé) cherche-t-on à illustrer ? Comme le (ou les) Z se laisse toujours repérer plus facilement, il permet souvent de revenir en arrière dans le paragraphe et de voir plus clairement l'énoncé (X) que l'exemple (Z) cherche à faire comprendre.

En procédant à l'analyse des paragraphes des deux extraits présentés en 3.1 et 3.2, nous nous sommes constamment posé ces questions caractéristiques.

Plus on posera de ces questions à un texte, plus il répondra. Par contre, si on continue de lire passivement, si on se contente de laisser ses yeux glisser d'un mot à l'autre, puis d'une phrase à l'autre, on risquera de lire sans comprendre.

Lire vraiment, c'est déjà analyser.

Bien sûr, pour les raisons présentées en 2.5.2, il convient de baser sa stratégie d'analyse en cherchant d'abord le **X** au tout début du paragraphe. Ceci vaut pour l'analyse de chaque paragraphe.

Quant à la lecture d'un ensemble de paragraphes, c'est l'étude des liens entre les **X** qui va aider à dégager clairement les grandes étapes du cheminement logique et rhétorique d'un texte.

2.5.4 Pour la composition de paragraphes (l'écriture)

Le fait de savoir qu'indépendamment des contenus la pensée humaine tend à utiliser continuellement les trois fonctions logiques et rhétoriques **X**, **Y** et **Z** permet d'aider la composition autant que la compréhension de texte. L'examen de quelques situations typiques permet de voir comment on peut se servir de la théorie pour **stimuler l'écriture** (donner des idées) et pour **mieux structurer** ses propres textes.

2.5.4.1 **Stimuler l'écriture**

Partons d'une situation qui se rencontre fréquemment lors du démarrage du processus d'écriture. On doit faire un texte sur un sujet quelconque et on se demande ce qu'on va bien pouvoir dire là-dessus. On voit qu'il serait important de parler de **cela**, de mentionner **cet autre aspect**. On jette ainsi en vrac sur le papier quelques idées sommaires.

Aussitôt le problème d'écriture se transforme et devient : comment développer ces embryons d'idées ? C'est souvent ici que l'on sèche devant la page blanche, qu'on voit le temps passer sans parvenir à dire ce qu'on sent pourtant qu'on pourrait dire.

La connaissance des trois fonctions permet de sortir de cette passivité. On peut penser activement aux premières idées inscrites sur le premier brouillon et les identifier : ainsi, on trouvera que tel énoncé est un **X** seul, tel autre un **Z** seul, tel autre un **Y** seul, etc. Dès lors, la connaissance et l'expérience de la théorie feront comprendre que, pour le **X**, la réflexion doit chercher des **Y** et des **Z**, c'est-à-dire qu'on stimulera le développement de l'idée embryonnaire en cherchant à **expliciter** et à **exemplifier** ladite idée. Si tel autre énoncé est un **Z** seul, on pourra se demander pourquoi cet exemple se présente en rapport avec le sujet du texte. Cet énoncé est un exemple, mais un exemple **de quoi** ? Ainsi la réflexion sur l'exemple va permettre de remonter jusqu'à un **X** ou à des éléments d'un **Y**, voire de plusieurs **Y**, qui pourront en se développant fournir la substance de plusieurs paragraphes. Ce sont là autant de façons de faire passer des idées de l'état implicite à l'état explicite.

En somme le principe de cette stimulation de la pensée est simple : **quand on est en présence d'une seule des trois fonctions, on réussira toujours à développer l'idée en cherchant du côté des deux fonctions absentes**. Si on a un **X**, on cherche un ou des **Y**, un ou des **Z**. Si on a seulement un **Z**, on cherche le **X** qui est impliqué par l'existence du **Z**. Et ainsi de suite.

2.5.4.2 **Mieux structurer ses textes**

Il faut supposer, ici, qu'on a déjà écrit une partie assez importante d'un texte. On n'est plus au stade où on se demande si on va trouver quelque chose à dire, mais on cherche plutôt des moyens pour mieux dire ce qu'on veut dire. Dans ce genre de situation, la théorie du paragraphe peut servir aussi.

Le principe est clair : **on doit analyser ses propres paragraphes comme si on devait analyser le texte de quelqu'un d'autre**. Ce travail fera percevoir son propre texte avec plus de lucidité et plus de précision. L'analyse fera voir que tel paragraphe qu'on avait séparé intuitivement est du type **XY**, et qu'il était correctement séparé. Ou encore, elle fera constater que ce paragraphe un peu long peut être séparé et donner deux paragraphes plus courts et plus clairs. Ou même, il pourra se faire que

cette analyse rejaillisse sur la composition : par exemple, en prenant lucidement conscience que tel paragraphe est du type **XY**, on pourra libérer son esprit et l'orienter plus aisément vers la recherche d'un exemple (**Z**), cette recherche en fera trouver un, réel ou imaginaire, et le tout permettra à la pensée de se développer davantage, et contribuera à rendre un texte plus achevé... et, pour cette raison, meilleur.

2.5.5 Pour une éthique de la communication

Nous avons vu, en 2.3, qu'on peut considérer le **X** comme l'énoncé d'une **conclusion** appréhendée qui serait suivi, avec le **Y** et le **Z**, par des efforts pour le démontrer, le justifier, l'illustrer.

En 2.5.2, nous avons considéré que cette façon de procéder relevait d'une sorte de "psycho-logique" de la communication humaine. Nous avons alors parlé aussi du mouvement finaliste de la pensée humaine : nous aurions tendance à formuler spontanément nos conclusions d'abord, et ce n'est qu'après coup que nous chercherions à les préciser, expliciter, justifier, illustrer, au moyen des **Y** et des **Z**.

De cette tendance intellectuelle, on peut tirer quelques enseignements à propos de l'éthique de la communication, c'est-à-dire qu'on peut en arriver à mieux savoir comment se comporter lorsqu'on écoute les autres ou lorsqu'on prend soi-même la parole.

Voyons d'abord la situation-type sous sa forme négative. L'ignorance de la structure que nous venons de décrire, l'ignorance de la tendance spontanée à commencer à parler en lançant des conclusions qui ne sont pas évidentes par elles-mêmes et qu'il faut justifier et compléter par la suite, cette ignorance nous vaut de vivre bien des situations pénibles dont le scénario-type se déroule comme ceci :

- Une personne commence à parler et formule un énoncé qui et un **X**.
- Avant qu'elle n'ait le temps de passer à la formulation de ses **Y** et de ses **Z**, voilà qu'elle se fait interrompre par un interlocuteur qui dit : "Je ne suis pas d'accord. Il faudrait plutôt dire..."
- Et l'interlocuteur de formuler à son tour un **X** dont le contenu est souvent un "non-X".
- Ce contradicteur peut être à son tour interrompu avant d'avoir explicité sa position (il se fait faire, alors, le même coup qu'il vient de faire à l'autre).

Cette façon de discuter est épuisante pour tout le monde, peu efficace intellectuellement, décevante affectivement et souvent difficile à supporter socialement (sauf pour les amateurs de combats de coqs).

On fait souvent état de raisons affectives pour éviter ce genre de conversation pénible de gens qui "s'ostinent". On va recommander d'être gentil et tolérant et de

"laisser parler les autres", parce que chacun a le droit d'être entendu, etc. Tout cela est juste, psychologiquement, moralement, socialement.

On peut cependant compléter cette analyse par notre "psycho-logique" de la communication. Imaginons qu'on l'enseigne systématiquement aux jeunes enfants. Ils apprendraient ainsi à ne pas contrer les premiers énoncés de quelqu'un (les **X**), mais à inviter cet interlocuteur à expliciter davantage ses **X**, au moyen de **questions de compréhension**, comme celles-ci :

- pourriez-vous, s'il vous plaît, préciser ce que vous venez de dire ? (cela appelle des **Y** et/ou des **Z**);
- qu'entendez-vous par tel mot dans le présent contexte ? (un **Y**, s.v.p.);
- je ne saisis pas bien, pourriez-vous expliquer davantage ? (un **Y**, s.v.p.);
- avez-vous des exemples (réels ou imaginaires) ? (des **Z**, s.v.p.).

Ainsi, la personne qui écoute commencerait par découvrir la pensée de l'autre d'une façon bien plus complète qu'en entendant un simple **X** qui, très souvent, n'a guère de sens en lui-même (nous avons vu que le **X** prend le plus souvent son sens avec la formulation des **Y** et des **Z**).

Même si nous n'en prenons pas conscience d'habitude, le fait d'interrompre une personne après le **X** revient à l'empêcher de s'expliquer et de se justifier. Il y a une violence effective, même si l'interruption n'est faite ni volontairement, ni consciemment, ni méchamment.

La théorie du paragraphe nous montre que l'esprit humain ne présente pas d'abord une démonstration pour tirer ensuite une conclusion, mais fait plutôt l'inverse. Il commence par la fin, c'est-à-dire par l'affirmation d'une conclusion, et revient ensuite sur celle-ci pour trouver des raisons pour la rendre acceptable.

Dès lors, la meilleure raison pour laquelle il ne faut pas contrer les autres après leurs tout premiers énoncés, c'est qu'ils n'ont pas encore vraiment dit quelque chose et que l'énoncé ne traduit pas encore leur pensée. Rien ne sert de contester les **X**, parce qu'ils sont toujours très facilement contestables, puisqu'ils présentent le plus souvent des opinions dépouillées de leurs raisons et de leurs nuances. Le **X** est souvent tellement indéterminé qu'on peut lui faire dire n'importe quoi. En ce sens, il m'arrive de dire à certains interlocuteurs : "Votre conclusion (**X**) ne m'intéresse pas tellement pour l'instant, ce sont vos raisons de la soutenir (**Y**, **Z**) que j'aimerais entendre."

Dans ce contexte, écouter les autres est une **condition intellectuelle** de la communication humaine réussie avant d'être une condition psychologique et morale, une question de vertu.

3. Exemplification de l'analyse et de la typologie
(analyse détaillée de deux extraits)

Comme nous avons analysé plus de 1200 paragraphes, il va sans dire que les exemples qui suivent ne pourront donner qu'un aperçu limité de l'exercice de l'analyse et de la fréquence d'apparition des types et des formes de paragraphes. Mais une illustration ne prétend jamais épuiser le sujet.

Cependant, nous croyons que cette suite d'exemples aidera à mieux imaginer comment l'analyse de paragraphes peut contribuer précieusement à la meilleure compréhension d'un texte.

Au lieu d'illustrer les types et les formes un à un avec des exemples indépendants et parfaits, nous avons choisi une approche plus complexe, mais, tout compte fait, plus concrète, plus près des situations réelles rencontrées par des lecteurs. Nous avons choisi quelques extraits de la sorte de littérature que l'élève du collégial rencontre dans le cours normal de ses études. Nous les avons voulu représentatifs des textes moyens avec lesquels l'élève doit se mesurer, des textes ni trop simples, ni trop bien construits (si cela se trouve), ni trop difficiles.

Au total, tous les types et toutes les formes seront illustrés au moins une fois. Mais il serait utopique d'espérer refléter, avec un échantillonnage aussi réduit, les pourcentages des tableaux de la deuxième partie.

3.1 Un texte de psychologie

17 paragraphes extraits de Papalia et Olds[50].

N.B. : Symboles : / désigne la séparation des 3 fonctions (X, Y, Z)
// désigne la séparation souhaitable entre deux paragraphes

Texte des paragraphes	Symboles	Commentaires
Paragraphe no. 1		Dans un texte, plusieurs indices permettent de dégager la structure. Dans cette 4e étape, nous portons surtout attention à l'analyse de paragraphes, mais il va de soi que les sous-titres et d'autres éléments de la table des matières contribuent précieusement.
ASPECTS PRATIQUES DU CONDITIONNEMENT CLASSIQUE		
Nous sommes tous conditionnés à bien des aspects du monde ambiant. / Cela permet de comprendre le sentiment de spiritualité qui nous anime à l'entrée d'une église, la fierté nationaliste à la vue de notre drapeau et l'émotion à l'occasion d'une lecture d'un poème ou à l'écoute d'une certaine musique. / Comme l'a souligné Skinner (1953, p. 56), la société utilise le conditionnement classique " pour organiser le contrôle des comportements ". Les méthodes de conditionnement classique peuvent aussi aider à surmonter des phobies (peurs irrationnelles) ou la mauvaise habitude de boire ou de fumer de façon excessive. Le babillard 5-1 décrit l'apport du conditionnement classique dans un cas médical.	X Z Y	Type : XYZ Forme : inversée
Paragraphe no. 2		Type : XZ
LE CONDITIONNEMENT INSTRUMENTAL (OU OPÉRANT)		Forme : XZ inversée
Imaginez que vous êtes à Atlantic City, dans l'un des grands casinos qui longent la promenade. Une dame entre deux âges se tient depuis des heures devant une sorte de boîte métallique avec des figures derrière un écran. Et depuis des heures, elle répète les mêmes gestes, encore et encore, glissant une pièce de monnaie dans la fente, puis abaissant un levier qui fait apparaître une certaine combinaison de figures. Pourquoi ce comportement monotone, pourquoi se fatiguer pareillement le bras et dépenser de l'argent? Parce que, de temps en temps, la combinaison qu'elle voudrait obtenir surgit et la monnaie tombe en cascade de la machine. Et elle de les ramasser précipitamment et de les remettre dans la fente, l'une après l'autre, dans l'espoir de gains de plus en plus élevés. / C'est là un exemple parfait de conditionnement instrumental.	Z X	Dans la partie théorique, nous avons dit, chiffres à l'appui, que les formes inversées sont très rares. Elles sont plus fréquentes dans cet extrait. Nous avons dit aussi, dans les cas de XZ et de XYZ inversés, que placer le concret avant l'abstrait était un bon procédé pour accrocher le lecteur. C'est ce que semblent vouloir faire Papalia et Olds, afin de rendre aussi concrète que possible une matière aussi abstraite que les notions de conditionnements classique et instrumental. Cet extrait fait partie de la tradition analytique des manuels scolaires dont nous avons parlé, en 1.4.

50 D.E.Papalia, S.W.Olds, **Introduction à la psychologie**, McGraw - Hill, Montréal, 1988, pp. 176-180.

Paragraphe no. 3

En quoi le conditionnement instrumental (ou opérant) diffère-t-il du conditionnement classique? / Ce dernier s'applique à des comportements qui suivent automatiquement un stimulus, par exemple la salivation due à la présence de nourriture. La nourriture *provoque* le comportement et, sous l'effet du conditionnement, un nouveau stimulus tel qu'un son finit par provoquer le même comportement. On dit que l'organisme *répond* au stimulus, d'où l'appellation souvent utilisée de *conditionnement répondant* pour parler de conditionnement classique. Le conditionnement opérant s'applique à un comportement que l'organisme *produit* parce qu'il a appris que ce faisant, en agissant, en *opérant* sur l'environnement, il obtiendra une récompense ou bien qu'il évitera une punition ou lui échappera. La récompense dépend d'un comportement particulier, elle est *contingente* . Ce type d'apprentissage est encore appelé *conditionnement instrumental* parce que la réponse du sujet est l'instrument dont il dispose pour changer d'une certaine manière son environnement, on verra également l'expression " conditionnement skinnérien ". // Le rôle vedette que les chiens de Pavlov jouent dans la démonstration des principes du conditionnement classique revient aux chats de Thorndike ainsi qu'aux pigeons et aux rats de Skinner pour le conditionnement instrumental.

X **fusionné**. Pour mieux comprendre, il conviendrait d'en faire deux paragraphes.

Nous avons ici un cas de paragraphe

Y.1 Le premier :

Type : XY

Forme : multiple

Y.2 Le deuxième :

Type : X

Raison de cette conclusion : les animaux vedettes ne font pas partie des notions de conditionnement classique et de conditionnement instrumental, même s'ils sont associés étroitement aux cadres expérimentaux qui ont permis à Pavlov , à Thorndike et à Skinner d'élaborer ces

X notions. Ils sont reliés au sujet général, mais non au sujet strict du paragraphe X, Y.1, Y.2.

Paragraphe no. 4

Thorndike: ses chats et la loi de l'effet

À peu près au moment où Pavlov découvrait en Russie les principes fondamentaux du conditionnement classique, un psychologue américain, Edward Lee Thorndike (1874-1949), explorait les lois essentielles du conditionnement instrumental. / Thorndike enfermait des chats affamés dans ce qu'il appelait des " boîtes à problèmes ". Le chat pouvait voir et sentir la nourriture placée à l'extérieur de la boîte, sans pouvoir l'atteindre, à moins qu'il ne découvrit un moyen de sortir de la boîte et il le découvrait progressivement. Les chats apprenaient ainsi à tirer sur le bout d'une corde qui ouvrait la boîte et les laissait s'échapper pour aller vers la nourriture. Cette étude de l'apprentissage chez les félins constitua la base de la dissertation de doctorat de Thorndike, c'est-à-dire du projet de recherche exigé pour l'obtention du doctorat en philosophie (Ph. D.) : il reçut ce titre en 1898.

Type : XY

Forme : simple

Un cas bien clair du type et de la forme qui se rencontrent le plus souvent.

X D'ailleurs, dans ce texte, nous trouverons 8 cas semblables, soit 47,1 % des 17 paragraphes de cet extrait, ce qui cadre très bien avec le chiffre de notre deuxième tableau (XY, forme simple = 49,0 % de 1203 paragraphes).

Y

Paragraphe no. 5

Dans la boîte, les chats apprenaient par essais et erreurs. / Ils tentaient différents comportements jusqu'à ce qu'ils tombent par hasard sur le bon. Par contre, une fois qu'ils avaient appris la manoeuvre pour ouvrir la boîte, ils devenaient capables de s'en échapper rapidement. Lorsqu'on les replaçait dans cette boîte, ils ne se livraient plus à leurs tentatives hasardeuses et se précipitaient immédiatement sur la corde.

Type : XY

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 6

Type : XY

Forme : simple

Thorndike expliquait que ses chats apprenaient à cause de la récompense qu'ils obtenaient (la nourriture) et par l'association qu'ils établissaient entre le fait de tirer sur la corde et de (sic) la nourriture. / Il appela ce processus la *loi de l'effet* (1911) voulant que, de façon générale, lorsque les actions d'un animal dans une situation donnée sont accompagnées ou suivies de très près par une expérience satisfaisante, celui-ci associera les actions avec la satisfaction et sera plus enclin à accomplir les mêmes actions si une situation similaire vient à se produire. Lorsque les actions de l'animal sont liées à un désagrément, il ne répétera pas ces actions. En d'autres termes, si le chat se sent bien, il recommence. Sinon, il abandonne. Cette association, disait Thorndike, est automatique.

X

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 7

Type : XY

Forme : simple

Skinner : les principes découlant de la " boîte de Skinner "

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Né en 1904, Burrhus Frederick Skinner est aujourd'hui le principal défenseur du conditionnement instrumental. / Il s'est intéressé avant tout à la façon dont le comportement agit sur l'environnement pour produire certaines conséquences et à la façon dont une conséquence favorable ou renforcement intervient en augmentant la probabilité d'une nouvelle manifestation du comportement. Skinner soutient que le renforcement est le moyen essentiel de contrôle du comportement. Le type de comportement qui est influencé par le renforcement est appelé comportement *opérant*. Dans les expériences de Skinner avec les animaux, les comportements opérants sont d'ordinaire le coup de bec ou la pression sur un levier.

X

Y

Paragraphe no. 8

Type : XY

Forme : simple

Pour travailler en laboratoire avec des rats, puis avec des pigeons, Skinner a conçu un appareil qui est devenu par la suite l'un des outils les plus courants de la recherche en psychologie. / C'est une cage, ou une boîte, équipée d'un mécanisme simple que l'animal peut faire fonctionner lui-même pour obtenir une récompense. Il s'agit habituellement d'une barre ou d'un levier sur lequel le rat doit appuyer. Skinner l'a accompagné d'un appareil qui enregistre automatiquement le comportement de l'animal sur une bande de papier qui se déroule lentement.

X

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 9

Skinner a mis au point une méthode standard pour étudier le comportement instrumental, laquelle peut s'appliquer à tout organisme, qu'il soit humain ou animal. Voici comment s'applique cette méthode : / X

1. Définir la réponse à étudier (soit le comportement opérant). Le plus facile est d'étudier une réponse très simple, telle que la pression sur un levier. Y.1

2. Déterminer le *niveau de base* de la réponse. Autrement dit, il s'agit de déterminer à quelle fréquence se manifeste la réponse opérante en situation normale. Y.2

3. Choisir ce que l'on pense être une récompense pour l'animal et qui, par conséquent, servira à *renforcer* le comportement qu'on désire conditionner. / Il s'agit le plus souvent de nourriture, mais d'autres renforçateurs peuvent être utilisés de temps à autre, / par exemple la possibilité pour une mère d'atteindre sa progéniture ou pour un animal adulte d'accéder à un partenaire sexuel. Y.3 = x / y / z

4. Attribuer le renforçateur suivant un programme établi jusqu'à ce que l'animal ait augmenté la fréquence des réponses attendues. Y.4

5. Cesser de présenter le renforçateur pour voir si la fréquence des réponses de l'animal retombe au niveau de base. S'il en est ainsi, une *extinction* s'est produite et l'on peut avancer, sans grand risque d'erreur, que le renforçateur était responsable du changement de comportement observé chez l'animal. Y.5

Nous avons ici un bel exemple de paragraphe **éclaté**. Si on fusionnait ces six paragraphes, on obtiendrait :

Type : XY

Forme : multiple

Il faut attribuer cet éclatement d'un paragraphe assez complexe au souci pédagogique des auteurs. Ils prennent vraiment les grands moyens pour éviter que le lecteur néglige ce passage important : ils scindent visuellement les cinq points de l'explicitation de la méthode de Skinner et numérotent chacun de ces points.

Nous avons dégagé la structure du Y.3 pour le simple plaisir de montrer que les types peuvent se trouver même dans des sous-paragraphes. C'est une autre facette de la vision systémique du texte présentée en introduction générale.

Paragraphe no. 10

Le renforcement

Il existe deux types fondamentaux de renforçateurs. / X
Un renforçateur positif est un stimulus qui accroît la probabilité d'une réponse lorsqu'il est présenté dans une situation. / Par exemple, une chose aussi désirable que de la nourriture, de l'eau ou un contact sexuel est source de renforcement positif pour l'animal qui en aura été privé. / Un renforçateur négatif est un stimulus déplaisant dont le *retrait* a pour effet d'augmenter la probabilité d'une réponse. / Ce sera, par exemple, un bruit intense, une lumière violente, un choc électrique. / Dans l'un et l'autre cas, l'effet du renforçateur est le même, il augmente la fréquence de la réponse opérante considérée. Notons-le bien, *un renforcement négatif ne doit pas être confondu avec une punition* . On attend d'un renforcement, positif ou négatif, qu'il augmente la probabilité d'un comportement donné alors qu'on administre une punition pour diminuer cette probabilité. Nous étudierons plus loin en détail le mécanisme de ce dernier processus. Y.1 / Z.1 / Y.2 / Z.2 / Y.3

Type : XYZ

Forme : multiple

Dans ces cas complexes, il ne faut pas tellement se fier à la typologie, mais bien plutôt serrer de près la méthode de base, c'est-à-dire concentrer son attention à chercher les fonctions décrites en 2.3.

Paragraphe no. 11

Type : XYZ

Les renforçateurs peuvent être primaires ou secondaires. / Les renforçateurs primaires sont des stimuli qui présentent une importance biologique directe : / la nourriture, l'eau, la gratification sexuelle, l'échappement ou la fuite si les circonstances sont préjudiciables. / Les renforçateurs secondaires sont *acquis* à la suite d'une association avec des renforçateurs primaires. / On trouve dans cette catégorie l'argent, les distinctions et les notes scolaires, les prix associés à une compétition, les éloges et les félicitations. Les coupons-cadeaux qu'on échange contre des marchandises désirées ou contre d'autres formes de récompense peuvent être des renforçateurs secondaires efficaces pour modifier le comportement des individus dans diverses situations.

X Forme : multiple

Y.1

Z.1

Y.2

Z.2.1

Z.2.2

Paragraphe no. 12

Type : XY

Comment décider de ce qui servira de renforçateur ? D'après Skinner (1953), seulement par un test direct. / Un événement renforce si et seulement s'il entraîne une augmentation de la fréquence d'une réponse spécifique. Peu importe que vous considériez telle chose comme agréable, si elle n'augmente pas le taux de réponse chez un animal ou une personne, ou encore si elle le diminue, ce n'est pas un renforçateur. Réciproquement, quelque chose qui, à première vue, ne paraît pas être un renforçateur peut le devenir avec l'usage.

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 13

Type : XZ

C'est ainsi que dans bien des familles, les parents ont tendance à ne pas s'occuper des petits enfants lorsqu'ils se tiennent tranquilles. Mais que Catherine se mette à taquiner le chat, qu'elle mette le doigt dans l'oeil du bébé, qu'elle trouve le sac de biscuits, les voilà qui se mobilisent et se mettent à crier et à chicaner. Tous ces comportements ne ressemblent pas à des renforçateurs, mais ce que voulait Catherine, c'était de l'attention, et elle l'a obtenu (sic). / C'est donc l'attention en elle-même qui est le renforçateur pour un enfant turbulent.

Forme : inversée

Z Lire le commentaire du paragraphe no. 2.

X

Paragraphe no. 14

Type : XY

Dans une expérience qui devait devenir un classique du genre, deux psychologues décidèrent de tester le pouvoir renforçateur de l'attention pour éliminer les comportements agressifs parmi les enfants d'une école maternelle (Brown & Elliott, 1965). / Pendant huit semaines, les enseignants et enseignantes s'efforcèrent de réduire de tels comportements chez les petits garçons de trois et quatre ans. Ils accordaient une attention toute particulière aux enfants lorsqu'ils se montraient gentils, leur disant alors : " C'est bien, Hugues ", ou " Tiens, regarde ce que fait Éric ". Ils s'appliquaient à ignorer toute agression qui ne paraissait pas dangereuse.

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 15

Type : XY

Forme : inversée

Entre la semaine précédant le traitement et la dernière semaine de celui-ci, le nombre d'agressions physiques passa de 41 à 23, et le nombre d'agressions verbales dégringola de 23 à 5. Pourquoi ces dernières marquèrent-elles une pareille baisse ? Probablement parce qu'il est plus difficile d'ignorer une bagarre que des menaces ou des injures. / De toute façon, les deux types d'agressions ont diminué significativement et même les deux petites " terreurs " de la classe devinrent amicaux et serviables à un point qu'aucune des enseignantes n'aurait jamais cru possible.

Y — Lire les caractéristiques particulières de cette forme, dans le deuxième tableau, en 2.4.2.

X

Paragraphe no. 16

Type : XY

LE RYTHME DU RENFORCEMENT

Forme : simple

Pour qu'un renforcement soit efficace, il doit intervenir rapidement. / S'il vient trop longtemps après l'action, il n'y aura pas d'apprentissage. Les autres événements qui se produiront dans l'intervalle empêcheront la personne ou l'animal de faire le lien entre ce qu'ils viennent de faire et la situation où ils se trouvent à présent.

X — cf. commentaire du paragraphe no. 4

Y

Paragraphe no. 17

Type : X

La principale exception à cette règle concerne les préférences et les aversions gustatives : nous y reviendrons à propos de la punition.

X — C'est le cas le plus simple, évidemment.

3.2 Un texte d'histoire

Titre du texte : Seigneurie et féodalité[51]

Texte des paragraphes	Symboles	Commentaires
1 LA SEIGNEURIE RURALE		Dans un texte, plusieurs indices permettent de dégager la structure. Dans cette 4e étape, nous portons surtout attention à l'analyse de paragraphes, mais il va de soi que les sous-titres et d'autres éléments de la table des matières contribuent précieusement.
1.1 Importance de la terre		
Paragraphe no. 1		
Dans l'Occident médiéval du Xe et du XIe siècle, le travail de la terre est essentiel, car le souci de se nourrir absorbe la plus grande partie des efforts. / L'artisanat lui-même se développe d'abord dans les villages ou au centre des grandes exploitations rurales; le commerce est encore peu important. Le travaux de la campagne scandent la vie des hommes, et la sculpture les représente souvent. La terre est la base de la richesse; qui possède la terre a la puissance.	X Y	Type : XY Forme : simple Un cas bien clair du type et de la forme qui se rencontrent le plus souvent. D'ailleurs, dans ce texte, nous trouverons 14 cas semblables, soit près des 2/3 des paragraphes de cet extrait.
1.2 Organisation de la seigneurie rurale		Type : XY
Paragraphe no. 2		Forme : simple
La terre appartient à une minorité de propriétaires, les **seigneurs**, qui dominent une masse paysanne aux droits très réduits. / Selon un système d'exploitation séculaire, le seigneur exploite directement une partie de son domaine, la **réserve**; le reste est partagé en parcelles ou **tenures** entre les paysans, qui fournissent au seigneur une part de leur production et assurent des corvées.	X Y	cf. commentaire du paragraphe no. 1
Paragraphe no. 3		Type : XY
Sur tous les domaines, les cultures sont aussi diverses que possible afin de satisfaire tous les besoins des habitants. / Une seigneurie comprend des champs de terre arable, des prés, des forêts et souvent des vignes. Le vin est très recherché, et on s'efforce d'en produire même sur des sols et sous des climats peu propices. La forêt couvre de vastes superficies; elle fournit bois d'oeuvre et bois de chauffage; les porcs y vont paître; on y cueille baies et fruits sauvages; elle est enfin une réserve de gibier.	X Y	Forme : simple cf. commentaire du paragraphe no. 1

51 Michel Arondel, en collaboration, **Rome et le Moyen Age jusqu'en 1328**, Nouvelle collection d'histoire, Bordas, 1968, pp. 174-179.

Paragraphe no. 4

Même sur les meilleures terres les rendements sont très faibles; on récolte à peine le double ou le triple de la semence utilisée. / Les instruments aratoires sont rudimentaires et les animaux, mal nourris, mal attelés, fournissent peu de travail. La terre est donc retournée sur une faible profondeur; pour éviter son épuisement on doit, parce que l'on a trop peu d'engrais, laisser la moitié ou le tiers des champs sans culture pendant un an : c'est le système de la **jachère**.

X

Y

Type : XY

Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Paragraphe no. 5

Qu'une mauvaise récolte survienne à la suite d'une sécheresse, d'une inondation ou des ravages de la guerre, que la population augmente un peu et c'est la disette, voire la famine pour les paysans. Aucune génération n'a été à l'abri de telles calamités, dont certaines, aux alentours de l'An Mille par exemple, ont profondément frappé les esprits.

Y

Type Y seul

En tenant compte du contexte, nous proposerions en guise d'énoncé (X) le texte entre crochets, et le paragraphe du texte deviendrait alors un simple Y :

(X) [L'indigence de cette base agricole de l'économie maintient le monde médiéval dans un état permanent de grande fragilité.] / (Y) " Qu'une mauvaise récolte ....esprits."

On retrouverait ainsi le type XY, forme simple.

1.3 Les pouvoirs des seigneurs

Paragraphes : numéros 6, 7, 8.

Nous avons là, à ce qu'il semble, un paragraphe **éclaté**. En fusionnant ces trois paragraphes, on aurait :

no. 6 Le seigneur exerce sur les paysans qui ont reçu de lui leurs tenures les droits d'un prince sur ses sujets. / Ils dépendent de lui non seulement parce qu'il possède la terre, mais aussi parce qu'il détient un pouvoir de commandement, le **ban**. Le seigneur oblige ainsi tous les habitants à utiliser, contre paiement d'une taxe, son four, son moulin, son pressoir.

X

Y.1

Type : XY

Forme : multiple

Pour explications supplémentaires, cf. le commentaire du paragraphe no. 9 de l'extrait précédent.

no. 7 Le seigneur s'est arrogé le droit de juger ses paysans; et il les condamne souvent à des amendes qui lui assurent d'importants revenus. Il perçoit des droits sur tous les échanges effectués dans les limites de son domaine, et il lève des péages sur les marchandises qui les traversent.

Y.2

no. 8 Dans certaines circonstances exceptionnelles, il peut exiger des paysans une contribution qu'il fixe à sa guise. C'est la **taille**. Pour définir les pouvoirs presque sans limite que le seigneur peut exercer aux dépens de ses paysans, on a dit de ces derniers qu'ils étaient " taillables et corvéables à merci ", c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il les prît en pitié.

Y.3

2 LE MONDE DES PAYSANS

2.1 Leur condition

Paragraphe no. 9

Type : XY

Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Le monde des paysans est loin de former un bloc homogène. / On a longtemps distingué entre libres et non-libres. Ces derniers sont les serfs, plus lourdement chargés, puisqu'ils doivent par exemple payer une taxe lorsqu'ils se marient et une autre pour transmettre leur tenure à leurs héritiers. En raison de leur puissance, les seigneurs ont finalement imposé à tous leurs paysans les obligations qui ne pesaient d'abord que sur les serfs. À partir du XIe siècle, tous les paysans constituent en gros une seule classe, celle des **vilains** (habitants de la " villa ") ou **manants** (" ceux qui demeurent " dans la seigneurie). Mais, à l'intérieur de ce groupe, on doit compter avec les différences fondées sur la fortune; ceux qui jouissent d'une certaine aisance sont les *laboureurs* , qui possèdent animaux de trait et instruments de labour; ceux qui n'ont que leurs bras pour travailler sont les *manouvriers* ou *brassiers* .

X

Bien sûr, le Y a, ici, des contenus plus nombreux que les Y des autres " XY- forme simple " de ce texte, mais cela tient à la richesse et à la complexité du contenu, non à l'organisation du paragraphe.

Y

Paragraphe no. 10

Type : XY

Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Dans un poème écrit au début du XIe siècle voici comment nous est dépeinte la condition des paysans tous réduits à l'état de serfs : /

X

" Cette malheureuse engeance ne possède rien qu'au prix de sa peine. Qui pourrait faire le compte des soins qui absorbent les serfs, de leurs longues marches et de leurs durs travaux ? Argent, vêtement, nourriture, les serfs fournissent tout à tout le monde; pas un homme libre ne pourrait subsister sans les serfs. Le maître est nourri par le serf, lui qui prétend le nourrir. Et le serf ne voit point la fin de ses larmes et de ses soupirs. "

Y

Paragraphe no. 11

Type : X

Accablés par les contributions et les corvées, les paysans se révoltent parfois. Mais ces soulèvements ont toujours été voués à l'échec.

X

2.2 L'amélioration de leur sort

Paragraphe no. 12

Type : XY

Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Certains paysans échappent parfois à leur condition en devenant fonctionnaires du seigneur. / Nommés maires et sergents, ils surveillent les autres paysans et perçoivent les redevances, exerçant leurs charges avec dureté. Affranchis, enrichis, ils acquièrent généralement une petite fortune et entrent parfois dans le groupe des chevaliers.

X

Y

Paragraphe no. 13

Type : XY

Pour la masse des paysans, toute amélioration ne peut venir que de l'action des **communautés** de villages; / les paysans assemblés décident de la répartition des terres, de l'usage des terrains communaux où l'on mène paître les troupeaux. Ces communautés engagent des négociations avec leurs seigneurs; peu à peu, elles obtiennent que les charges imposées aux paysans soient mentionnées dans des actes écrits, ou **chartes**, au lieu de dépendre du bon vouloir des seigneurs.

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Y

3 FIEFS ET VASSAUX

Type : X

3.1 Qu'est-ce que la féodalité ?

Paragraphe no. 14

Dans les sociétés modernes chacun doit obéir à la loi qui a été formulée en vue de l'intérêt général. Dans la société du XIe siècle, on ignore la loi d'intérêt général; on ne connaît pas d'autorité qui serait chargée de la faire appliquer. Seuls comptent les liens de personne à personne, la fidélité que l'on doit à tel puissant personnage qui vous protège en retour.

X

Paragraphe no. 15

Type : XY

Déjà les Carolingiens avaient voulu asseoir leur autorité en utilisant ce type de lien. / Les ducs et les comtes étaient devenus les **vassaux** de l'empereur, c'est-à-dire qu'ils s'étaient engagés par serment à le servir fidèlement, le souverain les en récompensant par l'octroi d'un " bénéfice " ou " bienfait ", généralement une terre. Dans l'anarchie du IXe et du Xe siècle, les hommes n'ont eu de recours que dans la protection des puissants; les pauvres se sont groupés autour des chefs de guerre et des châtelains; ceux-ci sont devenus vassaux des grands seigneurs. Tous s'engageaient à observer une fidélité et une amitié réciproques.

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Y

Paragraphe no. 16

Type : X

La **société féodale** a achevé de se constituer quand on a exigé du vassal des services bien précis, qui lui imposaient de fortes dépenses; il devenait nécessaire de lui remettre en contrepartie un bien (on disait : un **fief**) qui l'en indemnisât.

X

Paragraphe 17

Type : XY

La société féodale se présentait donc comme un ensemble hiérarchisé. / À la base, la masse des paysans était soumise à la dure autorité des seigneurs propriétaires du sol. Mais les seigneurs eux-mêmes se répartissaient comme les éléments d'une pyramide : les moins riches s'engageaient comme les vassaux de seigneurs plus puissants, jusqu'à ce que l'on arrivât à quelques grands seigneurs qui n'étaient vassaux que du roi, le **suzerain** ou seigneur suprême.

X Forme : simple

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Y

3.2 Charges et devoirs réciproques

Type : XY

Paragraphe no. 18

Forme : simple

L'évêque de Chartres, Fulbert, écrit en 1020 au duc d'Aquitaine pour préciser les devoirs d'un vassal : /

X cf. commentaire du paragraphe no. 1

" C'est justice qu'un vassal s'abstienne de nuire à son seigneur. Mais ce n'est pas ainsi qu'il mérite son fief, car il ne suffit pas de s'abstenir de faire le mal, mais il faut faire le bien. Le seigneur doit rendre la pareille à celui qui lui a juré fidélité. S'il ne le faisait pas, il serait à bon droit taxé de mauvaise foi; de même que le vassal qui serait surpris manquant à ses devoirs, par action ou par simple consentement, serait coupable de perfidie ou de parjure. "

Y

Type Y seul

Paragraphe no. 19

Comme dans le cas du paragraphe no. 5, on semble avoir omis, ici, l'énoncé de l'idée, le X. Nous suggérons :

Le vassal " fait le bien " envers son seigneur en satisfaisant aux obligations suivantes. Il lui doit le service d'**ost** (ou service militaire), le service de **conseil** (c'est l'obligation de siéger à la cour et au tribunal du seigneur), et l'**aide aux quatre cas** (le vassal aide financièrement son seigneur pour payer sa rançon, armer son fils aîné, marier sa fille aînée, l'équiper s'il part à la Croisade). / En retour le seigneur défend le vassal contre ses ennemis; il lui fournit de quoi satisfaire à ses obligations en lui remettant le plus souvent une terre et les paysans qui l'exploitent : c'est le **fief**.

Y.1 (X) [Voici les principaux devoirs respectifs du vassal et du seigneur.] /

(Y.1) " Le vassal [...] Croisade)."
(Y.2) " En retour le seigneur [...] **fief**. "

Y.2

On obtiendrait :

Type : XY

Forme : multiple

Paragraphe no. 20

Type : XY

Seigneur et vassal se lient réciproquement au cours d'une cérémonie. / Le vassal rend **hommage** au seigneur; il s'agenouille devant lui, place ses mains jointes dans les siennes et prononce une formule telle que : " je deviens votre homme ". Puis, debout, la main posée sur la Bible ou des reliques, il prête serment de fidélité. Le seigneur et le vassal scellent enfin leur alliance par un baiser. / La seconde partie de la cérémonie est l'**investiture** (la " remise ") du fief. Le seigneur accorde une terre à son vassal; en lui donnant une motte de terre ou de gazon, une lance, ou encore un étendard, en lui faisant tenir un instant son sceptre ou son anneau d'or, le seigneur fait de cette terre un fief qui paye le service vassalique.

X Forme : multiple

Y.1

Y.2

Paragraphe no. 21

Type : XY

Forme : simple

À la mort du vassal le fief revient normalement au seigneur. Mais les vassaux ont obtenu peu à peu de transmettre leurs fiefs à leurs descendants. / D'abord le fils aîné en a seul hérité, puis l'usage s'est introduit de diviser le fief entre tous les fils; les domaines se sont morcelés et les vassaux se sont appauvris.

X

cf. commentaire du paragraphe no. 1

Y

3.3 La féodalité et les souverains		Type : XY
Paragraphe no. 22		Forme : simple
Au XIe siècle, les seigneurs avaient définitivement usurpé la plupart des droits de l'empereur et des rois. Pour restaurer son pouvoir, le souverain a d'abord tiré parti du système féodal; / comme il est au sommet de la pyramide féodale, le seigneur suprême ou **suzerain** de tous les seigneurs du royaume, le roi réclame aide et conseil à tous les seigneurs, ses vassaux.	X Y	cf. commentaire du paragraphe no. 1
Paragraphe no. 23		Type : XY
Mais il essaie en même temps d'organiser un autre système, / où tous lui doivent non pas fidélité mais obéissance, où il commande non parce qu'il est seigneur, mais parce qu'il incarne l'autorité de l'État, où il formule des lois applicables à tous. C'est pourquoi il place à côté de ses vassaux ses employés et ses fonctionnaires, tous ceux que l'on appelle ses **officiers**. Généralement aidés par l'Église, les rois de France et d'Angleterre vont ainsi remplacer progressivement le système féodal par l'ordre monarchique.	X Y	Forme : simple cf. commentaire du paragraphe no. 1

4. Le profil de fréquence d'apparition des types de paragraphe : ses deux principales utilités

Ces analyses permettent donc d'illustrer abondamment la typologie. Il est cependant possible d'en tirer des enseignements que l'analyse paragraphe par paragraphe ne révèle pas. On peut, en effet, additionner les paragraphes de chaque type et les grouper en un petit tableau produisant une vue d'ensemble : nous l'appellerons le profil de fréquence d'apparition des types de paragraphes. Cette notion se laissera mieux percevoir à partir du bilan des analyses du point 3. Ensuite, nous tâcherons de généraliser davantage et de mettre en valeur deux utilités de ces profils : grâce à eux, on peut évaluer la lisibilité des textes (du moins sur le plan du degré de complexité constitué par le paragraphe) et de guider la correction d'un texte de façon à le rendre plus lisible.

4.1 Bilan des analyses du point 3

Ces analyses permettent de vérifier la théorie paragraphe par paragraphe, en quelque sorte. Le lecteur a pu constater que les figures de la typologie se rencontrent bel et bien dans des textes réels, que les formes simples prédominent et que les formes plus complexes se laissent précieusement éclairer par une méthode d'analyse qui n'a, après tout, à tenir compte que des trois fonctions décrites en 2.3.

Nous voulons, cette fois, faire un pas de plus et tirer des analyses précédentes des informations à propos de l'ensemble de ces extraits, de façon à obtenir une meil-

leure idée de leur valeur sur les plans de la lisibilité et de la facilité d'accès au message.

Le bilan qui suit nous procurera une vue d'ensemble pour chacun des sept types de base, et la comparaison entre les pourcentages de chaque extrait et les pourcentages du tableau I devrait suggérer des remarques intéressantes. Comme les pourcentages de ces extraits reposent sur trop peu de paragraphes, nous ne tenons pas compte des formes multiples et inversées, mais nous les groupons avec les formes simples, c'est-à-dire avec leur type.

Types	Pourcentages du tableau en 2.4.1 %	Texte de psychologie %	Texte d'histoire %
X	15,6	5,9	14,3
XY	59,3	52,9	76,2
XZ	4,2	11,8	0,0
XYZ	7,5	17,6	0,0
fusionnés	12,6	5,9	0,0
Éclatés	0,5	5,9	4,8
Y ou Z seuls	0,3	0,0	4,8

4.1.1 Le texte de psychologie

La caractéristique principale de ce texte, c'est le taux de fréquence des deux types comprenant de l'exemplification : XZ et XYZ. Pour ces deux types, le tableau donne un total de 11,7 %, et l'extrait, lui, fait plus que doubler ce total, avec 29,4 %. Cela signifie que ses auteurs ont fait un effort plus grand pour rendre leur sujet plus concret que l'ensemble des 22 extraits qui ont servi à recueillir les pourcentages du tableau en 2.4.1. Il faut leur savoir gré d'avoir écrit avec un tel souci pédagogique. Si le texte reste dense, c'est à cause de l'abstraction du contenu, non de son mode de présentation.

4.1.2 Le texte d'histoire

Le profil statistique de ce texte est très simple : la fréquence des X est à peu près la même que dans le tableau en 2.4.1 ; celle des XY est plus élevée de près de 17 %.

Il n'y a aucun paragraphe avec la composante Z (l'exemplification). En revanche, les paragraphes sont courts et les énoncés (X) sont en général très faciles à trouver : ils s'affichent très tôt en début de paragraphe (la première et la deuxième ligne) comme des enseignes commerciales bien visibles, facilitant l'identification du sujet du paragraphe. En outre, les paragraphes sont beaucoup plus courts que ceux de l'extrait précédent, ce qui compense pour le manque d'exemples. Le paragraphe éclaté ne pose guère de problème. Le Y seul (paragraphe no. 5) nuit à la lisibilité.

Il faut aussi tenir compte du fait que ce texte se veut synthétique : il veut réunir beaucoup de matière en peu d'espace. Il entend répondre davantage au besoin de concentrer l'information qu'à celui de la déployer, de la développer ou de l'illustrer. En changeant d'intention, on pourrait ajouter à la plupart des paragraphes de type XY des exemples pertinents (l'histoire en regorge !) de façon à obtenir un texte avec beaucoup de paragraphes de type XYZ, ce qui donnerait un texte bien plus concret, mais aussi passablement plus long.

4.2 Deux utilités de ces profils

L'analyse de paragraphes peut contribuer à évaluer la lisibilité des textes et même à corriger un texte.

4.2.1 Évaluer la lisibilité d'un ou plusieurs textes

La notion de lisibilité désigne "la qualité d'un texte efficace"[52]. Dans la mesure où la théorie de la lisibilité ne considère que les caractéristiques du texte, elle fournit des principes de lisibilité à propos des mots, des phrases, des contenus et de l'organisation du texte[53]. On dit cependant peu de chose à propos du paragraphe, si ce n'est "de diviser les longs paragraphes monolithiques en plusieurs courts alinéas"[54].

Les profils dont nous parlons peuvent contribuer à évaluer la lisibilité d'un texte. Ils permettent d'**évaluer** son degré de lisibilité en le comparant aux pourcentages du tableau 2.4.1, tout comme de comparer entre eux des textes différents.

On verra plus clair en étudiant trois exemples[55].

---

52 Nicole Bourbeau, **C'est pas lisable ! (sic), La lisibilité des textes didactiques, Guide pratique**, Collège de Sherbrooke, juin 1988, p. 15.

53 Ces principes sont réunis dans le livre précité aux pages 135-138.

54 Ibidem, p. 79. Cette information raréfiée ne tient pas à une lacune de l'auteure de l'étude, mais doit, à notre avis, être imputée à la "grisaille" qui affecte la théorie même du paragraphe. Il faut se rappeler ici ce que nous avons dit au point 1.4.

55 Pour chacun de ces exemples, les chiffres résultent de l'analyse de 40 paragraphes et plus.

Types	Pourcentages du tableau en 2.4.1 %	Premier exemple %	Deuxième exemple %	Troisième exemple %
X	15,6	20,7	15,9	4,9
XY	59,3	77,6	57,5	64,0
XZ	4,2	0,0	14,2	0,0
XYZ	7,5	1,7	8,8	0,0
Fusionnés	12,6	0,0	3,5	31,1
Éclatés	0,5	0,0	0,0	0,0
Y ou Z seuls	0,3	0,0	0,0	0,0

Le profil du premier exemple est simple et clair : il utilise presque exclusivement les deux premiers types de base, ne comporte aucun paragraphe fusionné. Un seul paragraphe comprend un exemple : il faudrait se référer au contenu du texte pour juger si l'omission des exemples est justifiée.

Le profil du deuxième exemple est aussi supérieur au profil des pourcentages du tableau I : les moyennes des X, XY et XYZ sont presque les mêmes que celles du tableau, mais il y a très peu de paragraphes fusionnés (c'est plus lisible) et beaucoup plus de paragraphes du type XZ (c'est plus concret). Le texte porte sur un sujet assez abstrait, l'argumentation, mais le profil laisse percevoir que l'auteur a fait un effort spécial pour rendre son texte lisible et concret.

Comme le troisième profil est lourdement hypothéqué par 31,1 % de paragraphes fusionnés, il faut conclure que, pour autant, ce texte n'aide guère le lecteur à suivre le fil conducteur. Ce défaut vient grever un texte dont les phrases ne sont pas alambiquées et dont le sujet dans l'ensemble nous a paru brillamment développé. L'absence d'exemples relève surtout de la nature du sujet : il s'agit d'un texte d'histoire des sciences.

4.2.2 Guider la correction d'un texte

Enfin, l'analyse de paragraphes permet de **corriger** un texte et ce, d'une façon paradoxale et cocasse. On a en effet rarement l'occasion de corriger un texte sans avoir à changer des phrases et des mots. Le profil issu de l'analyse de paragraphes permet, le plus souvent, de suggérer des corrections sans toucher aux phrases, au style, au contenu, au choix des mots.

Le tableau suivant illustre le profil d'un texte avant et après la transformation des paragraphes les moins lisibles.

Types	Pourcentages du tableau en 2.4.1 %	Le texte réel %	Le même texte sans les paragraphes moins lisibles %
X	15,6	7,5	18,6
XY	59,3	22,5	37,3
XZ	4,2	2,5	11,9
XYZ	7,5	32,5	32,2
Fusionnés	12,6	32,5	0,0
Éclatés	0,5	0,0	0,0
Y ou Z seuls	0,3	2,5	0,0

Le profil du texte réel est caractérisé par la grande valeur pédagogique qui découle du 35,0 % de XZ et de XYZ et par la note négative résultant du 35,0 % de paragraphes moins lisibles. Ces deux effets semblent se neutraliser. Une conversation avec l'auteur a permis de confirmer qu'il avait fait un effort spécial pour concrétiser le plus possible un sujet abstrait et que, faute de repère théorique, il séparait ses paragraphes "au pif ".

Le deuxième profil résulte de la nouvelle séparation des paragraphes consécutive au travail d'analyse. Il ne reste plus que les types de base X, XY, XZ et XYZ. La proportion des types avec une composante d'exemplification (Z) a même augmenté, passant de 35,0 % à 44,1 %, rendant l'effort pédagogique encore plus manifeste. Enfin, les 40 paragraphes du texte réel se sont transformés en 59 paragraphes dans la version corrigée.

4.3 Trois conseils pour produire des paragraphes plus lisibles

La pratique de l'analyse de paragraphes et la réflexion sur la typologie suggèrent quelques principes susceptibles d'aider à mieux écrire les paragraphes. Pour orienter l'effort de quiconque veut améliorer la lisibilité de ses textes sur le plan de l'organisation des paragraphes, il convient :

- de s'en tenir le plus possible aux types **X**, **XY**, **XZ**, **XYZ** et au paragraphe éclaté;
- d'éliminer le plus possible les paragraphes fusionnés et les **Y** et **Z** seuls;
- de soigner particulièrement la clarté de l'énoncé de l'idée (**X**).

5. Trois compléments théoriques issus de difficultés posées par la pratique de l'analyse de paragraphes

La meilleure chose à faire avec une théorie, c'est de l'essayer. C'est le test de la pratique qui incite à conserver, à rejeter ou à modifier, peu ou prou, un cadre théorique.

Dans le cas présent, l'analyse des mêmes paragraphes par des personnes différentes permet d'éprouver la valeur de la théorie.

Si la théorie est valable, elle doit montrer son efficacité en permettant à des analystes différents de dégager, de façon générale, des structures de paragraphes identiques ou ne comportant que des différences de détail.

Par contre, si ceux qui analysent arrivent trop souvent à des résultats différents, il faut chercher la signification de ces difficultés. S'il s'agit d'une théorie établie depuis longtemps, mainte fois vérifiée, il se peut que les différences tiennent essentiellement à la maîtrise inégale de la théorie par les analystes : par exemple, les analyses d'un débutant comporteront en général plus d'erreurs que celles d'un expert. Dans le cas d'une théorie toute jeune qui fait ses premiers pas, comme celle-ci, la réflexion sur les écarts d'interprétation permet souvent de mettre le doigt sur des insuffisances de la théorie elle-même et peut déboucher sur plusieurs révisions mineures ou majeures : par exemple, elle peut suggérer de préciser certaines définitions, de changer la terminologie, d'élargir ou de restreindre une typologie. À la limite, elle mènera à refondre complètement la théorie, ou même à la jeter au panier.

Jusqu'ici, la pratique de l'analyse de paragraphes par des personnes différentes a donné lieu à certaines sortes de désaccords qui permettent d'identifier trois "zones grises" principales : en effet, les désaccords semblent se produire surtout lorsqu'un ou plusieurs analystes

- ou bien utilisent une notion d'exemplification trop élargie;
- ou bien ne respectent pas le cadre de référence propre au paragraphe, le dépassant tantôt par en haut vers l'organisation du texte ou le plan, tantôt par en bas, vers la fine analyse des contenus détaillés;
- ou bien tentent d'interpréter les trois fonctions du paragraphe à la lumière des notions classiques d'idée principale et d'idée secondaire.

5.1 Se référer à une notion trop élargie de l'exemplification, ou de l'illustration, peut faire voir des exemples où il n'y en a pas

5.1.1 Commençons par examiner un exemple de désaccord[56] :

Texte du paragraphe	1er analyste	2e analyste
Paragraphe no. 3, en 3.2		
Sur tous les domaines, les cultures sont aussi diverses que possible afin de satisfaire tous les besoins des habitants. / Une seigneurie comprend des champs de terre arable, des prés, des forêts et souvent des vignes. Le vin est très recherché, et on s'efforce d'en produire même sur des sols et sous des climats peu propices. La forêt couvre de vastes superficies; elle fournit bois d'oeuvre et bois de chauffage; les porcs y vont paître; on y cueille baies et fruits sauvages; elle est enfin une réserve de gibier.	X Y	X Z

5.1.2 Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques

Compte tenu des indications données en 2.3, nous proposons une conception assez restreinte de l'exemplification ("un ou plusieurs cas particuliers, réels ou fictifs..."). Suivant cette logique, c'est le premier analyste qui a raison : l'explicitation montre vraiment en quoi "les cultures sont aussi diverses que possible...", par une sorte de description typique de la diversité qu'on pouvait trouver dans bien des seigneuries. Si on avait procédé par exemplification, il aurait fallu décrire le cas de telle seigneurie donnée, nommer son nom (propre), quitte à dire que ce cas était représentatif de la norme d'organisation des seigneuries, de façon à lui conférer une portée générale.

Des malentendus de ce genre peuvent se produire assez facilement, vraisemblablement à cause de l'ambiguïté du mot illustration, souvent donné comme synonyme d'exemplification. " Illustration" peut tantôt signifier "un dessin destiné à illustrer un texte" et connoter le sens restreint que nous prônons, tantôt signifier une "explication", ce dernier sens ouvrant la porte à toutes sortes d'explicitations. En ce sens, on pourra considérer, comme autant d'illustrations d'une idée, aussi bien des faits, des preuves, des événements, des résultats de recherche, des enquêtes, des expériences, des témoignages, etc. Par exemple, on va admettre que des données statistiques "illustrent" telle idée. On est pourtant loin d'avoir à faire à des cas particuliers, à des exemples concrets, réels ou fictifs.

En somme, si on ne s'en tient pas au sens restreint de la notion d'exemple, la frontière entre explicitation et exemplification sera si peu précise qu'il deviendra en pratique impossible de les distinguer. Dans cette situation, il faudrait abandonner la

---

[56] Les exemples de ce point 5 sont tirés d'un texte dont les paragraphes sont analysés au point trois (cf. 3.2.).

notion d'exemplification et la fondre dans une notion d'explicitation encore plus élargie. Mais alors, nous n'aurions plus de critères pour parler des formes d'explicitations les plus **concrètes**.

S'il fallait reprendre l'analyse des 1203 paragraphes qui ont fourni les pourcentages des tableaux I et II du point 2.4, et les revoir en fonction d'une notion élargie de l'exemplification, les pourcentages de plusieurs **types** changeraient sensiblement : il y aurait plus de **XZ** et moins de **XY**. Mais les textes ne deviendraient pas plus concrets pour autant!

5.1.3 Conclusion

Nous croyons donc qu'il vaut mieux, dans l'analyse de paragraphes, réserver les "Z" pour des cas particuliers, réels ou imaginaires, et des suites de cas semblables. Cela semble, à l'usage, réduire les désaccords entre analystes et améliorer les performances pratiques de l'analyse de paragraphes inspirée de notre théorie.

Toutefois, même en procédant ainsi, on rencontrera des cas ambigus, des cas limites où des analystes seront aussi justifiés de dire Y que de dire Z. Si cela se produit rarement, le dommage ne sera pas bien grand, surtout si les analystes se sont entendus sur le dégagement de l'énoncé de l'idée (le X).

5.2 En dehors du cadre propre du paragraphe, l'analyse de paragraphes perd son utilité et sa pertinence

Il y a deux façons de sortir du cadre propre du paragraphe.

5.2.1 Sans s'en rendre compte, on peut sortir du paragraphe **par en haut**. Au lieu d'analyser les paragraphes un par un, certains essaient d'appliquer l'analyse à **plusieurs paragraphes successifs**. Cette attitude suscite bien des désaccords entre analystes.

A) Étudions d'abord un exemple de ce genre de désaccord :

Texte du paragraphe	1er analyste	2e analyste
3 FIEFS ET VASSAUX (cf. 3.2)		
3.1 Qu'est-ce que la féodalité ?		
Paragraphe no. 14		
Dans les sociétés modernes chacun doit obéir à la loi qui a été formulée en vue de l'intérêt général. Dans la société du XIe siècle, on ignore la loi d'intérêt général; on ne connaît pas d'autorité qui serait chargée de la faire appliquer. Seuls comptent les liens de personne à personne, la fidélité que l'on doit à tel puissant personnage qui vous protège en retour.	X	X
Paragraphe no. 15		
Déjà les Carolingiens avaient voulu asseoir leur autorité en utilisant ce type de lien. / Les ducs et les comtes étaient devenus les **vassaux** de l'empereur, c'est-à-dire qu'ils s'étaient engagés par serment à le servir fidèlement, le souverain les en récompensant par l'octroi d'un " bénéfice " ou " bienfait ", généralement une terre. Dans l'anarchie du IXe et du Xe siècle, les hommes n'ont eu de recours que dans la protection des puissants; les pauvres se sont groupés autour des chefs de guerre et des châtelains; ceux-ci sont devenus vassaux des grands seigneurs. Tous s'engageaient à observer une fidélité et une amitié réciproques.	X Y	Z Y

B) Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques

La première analyse est conforme à notre recommandation de procéder à l'analyse d'un seul paragraphe à la fois.

Quant à la deuxième, elle n'est pas sans valeur sur le plan logique, mais elle ne contribue pas à clarifier la structure du second paragraphe.

Dans le cas du deuxième paragraphe, voici comment le deuxième analyste a pu contester la structure **XY** du premier analyste, tout en essayant de justifier la structure **ZY** : "Votre X du paragraphe no. 15 est, en réalité, un exemple (Z) du X du paragraphe no. 14. Quant au Y du paragraphe no. 15, il devient le Y du Z du no. 15, qui est le Z du X du paragraphe no. 14." On s'y perd déjà! Qu'adviendra-t-il si on essaie de poursuivre semblable analyse sur trois ou quatre paragraphes? On risque fort de sombrer rapidement dans la confusion totale, et, dès lors, l'analyse de paragraphes atteindrait des fins tout à fait contraires à celles qu'elle doit servir, à savoir la clarté.

C) Conclusion

Conservons donc l'analyse de paragraphes dans les limites du paragraphe. Quand on voudra s'en servir pour éclairer la structure d'une suite de paragraphes, il faudra la plier aux règles du plan (cf. étape trois) : alors, on passera à l'analyse d'un niveau de complexité différent, le petit texte ou la partie de texte, et on s'efforcera surtout de dégager les rapports hiérarchiques entre les "X" de plusieurs paragraphes.

On retrouve ici, une fois de plus, la conception systémique du texte exposée dans le tableau I de l'introduction générale. C'est elle qui aide à comprendre pourquoi il vaut mieux ne pas confondre le niveau de complexité du paragraphe avec la structure d'une partie de texte.

5.2.2 On peut aussi, encore par mégarde, sortir du cadre propre du paragraphe **par en bas**. Au lieu de se contenter de dégager la structure du paragraphe, on peut se prendre à faire dépendre ces analyses non de la simple présence des trois fonctions de base (X, Y, Z), mais de critères qui relèvent de la fine analyse des contenus. C'est ainsi que certaines analyses vont confondre le X et le Y, sous prétexte que le Y véhicule des idées plus importantes que le X.

A) Cette fois encore, un exemple aidera à se représenter le problème :

Texte du paragraphe	1er analyste	2e analyste
Paragraphe no. 17		
La société féodale se présentait donc comme un ensemble hiérarchisé. / À la base, la masse des paysans était soumise à la dure autorité des seigneurs propriétaires du sol.	X	Y
Mais les seigneurs eux-mêmes se répartissaient comme les éléments d'une pyramide : les moins riches s'engageaient comme les vassaux de seigneurs plus puissants, jusqu'à ce que l'on arrivât à quelques grands seigneurs qui n'étaient vassaux que du roi, le **suzerain** ou seigneur suprême.	Y	X

B) Analyse de ces deux cas, et commentaires théoriques

La première analyse applique correctement la théorie.

La deuxième répond à une certaine logique, mais cette logique n'est pas celle de notre théorie du paragraphe. Dans le cas qui nous occupe, le deuxième analyste justifiait son YX de la façon suivante : "Il faut appeler X la seconde partie du paragraphe, parce que ces contenus sont beaucoup plus riches, la première phrase ne disant à peu près rien par elle-même."

Une simple relecture du point 2.3 fera comprendre que la théorie ne dit aucunement que le X véhicule les contenus les plus riches. Il fait plutôt le contraire. **La plupart du temps, l'énoncé de l'idée (X) a un contenu bien plus pauvre que l'explicitation (Y).** Il importe de rappeler que l'énoncé joue souvent un simple rôle d'étiquette ou de slogan publicitaire. Par exemple, le panneau publicitaire qu'on rencontre à l'entrée d'une ville et qui dit : "Bienvenue à Sherbrooke" n'a tout compte fait qu'un contenu très pauvre à comparer à une présentation de 5 minutes, faite par un guide touristique, décrivant brièvement la ville de Sherbrooke, sa géographie, ses principales institutions, ses caractéristiques démographiques, économiques, etc.

L'analyse de paragraphe n'est pas directement concernée par la fine analyse des contenus d'un texte. Elle permet de dégager en clair les points de séparation entre les trois fonctions du paragraphe, mais elle ne dit rien quant à la valeur de vérité de telle ou telle explicitation, et elle n'a pas à le faire. Toute cette question de la pertinence des contenus **relève de la connaissance du sujet**, non de l'organisation des paragraphes. L'analyse de paragraphes s'applique à tous les textes qui visent à exposer un sujet, mais elle ne confère par elle-même aucune expertise sur les contenus propres à ce sujet. Si c'était le cas, elle pourrait remplacer tous les apprentissages de contenus et ferait office de science universelle à elle seule.

Ce genre de difficulté peut aussi prendre la forme suivante : dans un paragraphe de type XY et de forme multiple, on a vu des analystes discuter longuement pour tâcher d'établir que tel paragraphe avait non pas la forme X, Y.1, Y.2, mais la forme X, Y.1, Y.2, Y.3. Ici encore, pour justifier leurs thèses respectives, ils avaient recours à la fine analyse du contenu. Tout cela n'intéresse guère l'analyse de paragraphe : elle a déjà remplie sa fonction du fait que les deux analystes s'entendent sur l'identification du X et d'un Y multiple.

5.2.3 Conclusion

Il ne faut pas demander à l'analyse de paragraphes de donner ce qu'elle ne peut donner. Elle ne peut ni dispenser le lecteur de procéder à l'analyse d'ensemble de la grande structure d'un texte, ni remplacer la fine analyse des contenus du texte.

L'analyse de paragraphes n'est pas une panacée. Elle peut rendre de précieux services, mais c'est à la condition expresse de rester à l'intérieur de son cadre propre.

5.3 Il ne faut pas mêler la terminologie de cette théorie avec les notions classiques d'idée principale et d'idée secondaire

Les notions d'idée principale et d'idée secondaire sont très répandues, mais elles ont souvent l'inconvénient d'être ambiguës. Elles suggèrent que certaines idées sont plus importantes que d'autres, mais elles ne donnent guère de moyens de distinguer les unes des autres.

Dans le cadre de l'analyse de paragraphes, certains analystes débutants ont tendance à considérer l'explicitation (Y) et l'exemplification (Z) comme des idées secondaires. Or, nous avons vu que, souvent, c'est l'explicitation qui transmet les contenus les plus riches que l'énoncé vient seulement "annoncer".

En pratique, le problème se pose de la façon suivante. Imaginons deux analystes en face d'un paragraphe de type **XY** de forme simple. Un analyste repère le **X** et le dénomme "idée principale"... et se fait contester par l'autre analyste qui considère que c'est le **Y** qui est "idée principale". Cette contradiction manifeste appelle elle-même une analyse. À vrai dire, l'ambiguïté des notions permet de donner raison à chaque analyste, mais dans des ordres d'idées distincts. Le premier analyste est plus près des prescriptions de notre théorie et n'accorde au **X** la préséance que dans un rapport de tout à partie, sans tenir compte des contenus riches ou pauvres du **X** ou du **Y**. Le deuxième fait sont choix sur la base de la richesse des contenus des idées, appelant "idée principale" celle qui donne le plus d'information.

C'est pour éviter bien des confusions que nous proposons d'éviter d'avoir recours à ces notions classiques à l'intérieur du paragraphe. Pour que la théorie demeure plus simple, plus claire et plus fonctionnelle, nous proposons de ne voir dans un paragraphe qu'une idée, quitte à distinguer trois modes d'apparition de cette idée : l'énoncé (**X**), l'explicitation (**Y**) et l'exemplification (**Z**). (Rappelons que, sur le plan de la richesse du contenu, les valeurs respectives de ces trois fonctions ont été précisées au point 2.3.)

Quant à la distinction entre idée principale et idée secondaire, il convient de la réserver pour dégager la hiérarchie des sous-ensembles de textes plus grands que le paragraphe, comme cela se fait du reste habituellement. En guise d'exemple, considérons la construction de ce point cinq :

- l'idée principale est donnée par le **titre** de la section : "Trois compléments théoriques issus de difficultés posées par la pratique de l'analyse de paragraphes";

- les trois idées secondaires sont exprimées par les points 5.1, 5.2, 5.3.

Insistons en terminant l'ambiguïté de cette notion classique d'idée secondaire. Si on se réfère à la notion de schéma ou à la notion de construction des idées, le mot "secondaire" signifie seulement que les points 5.1, 5.2 et 5.3 sont des parties du point cinq. Mais ce mot signifie aussi "de moindre importance". Or, il n'est pas vrai que les points 5.1, 5.2 et 5.3 ont moins d'importance que le titre du point cinq. Sur le plan du contenu, ces idées secondaires sont bien plus riches que l'idée principale. Si on démontre que ces trois points ne sont pas pertinents, l'idée principale n'aura plus de sens. En fait, celle-ci remplit, par rapport aux idées secondaires, une fonction presque identique à celle de l'énoncé de l'idée (**X**) par rapport à l'explicitation (**Y**) :

elle se contente d'être une "annonce" des contenus, mais ce sont les idées dites secondaires qui lui fournissent sa substance.

Bref, l'expression couramment utilisée d'idée secondaire est efficace, dans la perspective du plan, pour dire que des idées sont des parties d'une idée plus générale, mais elle porte à confusion quant il s'agit de comprendre l'importance du contenu des idées.

6. Conclusion

Pour situer à sa juste place l'analyse de paragraphes, il faut se rappeler la vue systémique d'un texte, présentée dans l'introduction générale de la séquence. Le paragraphe est une unité de discours essentielle, située entre deux autres unités de discours tout aussi essentielles : en-dessous, il y a les **phrases** dont le paragraphe est composé; au-dessus, il y a le **court texte** ou **la partie de texte** (identifiée ou non par un sous-titre), composés à leur tour de paragraphes.

C'est la place qu'il occupe dans cette vue systémique qui détermine à la fois la valeur et les limites du paragraphe et qui suggère l'importance relative qu'il faut lui attribuer. Toute attention apportée aux paragraphes doit se subordonner au plus grand ensemble, c'est-à-dire au texte, et au but du texte : livrer un message de la manière la plus efficace possible.

Qu'il s'agisse de **lire** un texte d'une manière structurée ou d'**écrire** un texte clair et compréhensible, il faudra recourir à **l'ensemble des formes élémentaires de la séquence**. Ainsi, il faudra, par exemple, compléter les informations fournies par l'analyse de paragraphes par celles que livrent les titres et sous-titres, la table des matières, le **plan** en somme, tout en tenant compte des indications essentielles de l'introduction et de la conclusion.

Il importe, en outre, de tenir compte de facteurs moins explicites comme le caractère plus ou moins abstrait du **sujet** et **l'intention** des auteurs qui peuvent, comme on l'a vu lors de l'analyse de nos deux extraits, désirer tantôt développer des notions abstraites, mais importantes, tantôt synthétiser une masse très riche d'informations pour produire, en raccourci, une bonne vue d'ensemble.

Nous terminerons ce document théorique et pratique par deux remarques.

Il en est du paragraphe comme de tout instrument physique ou intellectuel : il peut servir au pire ou au meilleur, selon les intentions de ceux qui l'utilisent. Cependant, la connaissance lucide du but et des fonctions de l'instrument permet toujours d'atteindre une meilleure efficacité et de surmonter, relativement, la situation d'impuissance où l'on se trouve lorsqu'on veut bien faire et où, faute de maîtrise de l'outil, on arrive à des résultats contraires de ceux qu'on désire obtenir.

La théorie que nous venons d'exposer vise à rendre l'élève plus efficace, tant comme lecteur que comme rédacteur. Ces fins, l'élève les atteindra plus ou moins selon qu'il intériorisera l'essentiel de la théorie d'une part, qu'il se pratiquera par la lecture et l'écriture d'autre part. Il en va ainsi dans tout apprentissage bien ordonné.

Pour favoriser l'atteinte de semblable objectif, rappelons les idées qui sont au coeur de la théorie :

- la double nature du paragraphe : visuelle et rhétorique-logique;

- les trois fonctions naturelles et spontanées de la pensée qui s'exercent continuellement, à propos de tous les sujets, et dont tous les paragraphes se composent : énoncer une idée (**X**), puis chercher à l'expliciter pour la faire comprendre et accepter (**Y**), et, souvent aussi, illustrer cette idée pour montrer aux autres et à soi-même qu'elle correspond bien à certaines réalités (**Z**). **Ces fonctions s'exercent en nous d'une façon continuelle et inconsciente. Elles sont constituantes de l'acte de penser lui-même.** Ainsi, elles confèrent à notre théorie des bases qui tiennent de la logique d'une part, de la psychologie de la communication d'autre part. Dès lors, cette théorie n'invente rien, mais, en permettant d'acquérir plus de lucidité sur l'organisation de ces fonctions, elle peut donner les moyens d'accroître vraiment l'efficacité de bien des efforts intellectuels exigés par les cours ordinaires de niveau postsecondaire.

Chapitre 5

Étape 5 : Introduction, développement, conclusion

1. Introduction

Nous avons dit du paragraphe qu'il constitue une zone grise de l'art d'écrire. La situation s'inverse lorsqu'on aborde la théorie de l'introduction et de la conclusion. Ici, on trouve peu de différences entre les versions données par divers auteurs. Les formulations peuvent varier, mais, quant au contenu, elles convergent pour la plupart.

C'est donc d'une manière universelle qu'on prescrit de structurer en trois parties distinctes les textes qui visent à traiter systématiquement un sujet quelconque : le **développement** du sujet doit, dit-on, être précédé d'une **introduction** et déboucher sur une **conclusion**.

Toutefois, si répandue soit-elle, cette conception n'est pas spontanément évidente aux yeux des élèves. Souvent ces prescriptions leur paraissent purement conventionnelles et gratuites. Leur ignorance n'est pas seulement technique, elle ne se limite pas à **ne pas savoir comment faire** une introduction et une conclusion. Il y a quelque chose de plus profond : ils ne connaissent pas la raison d'être et la justification de ces règles de rédaction, ils ignorent les importantes **fonctions psychologiques** de l'introduction et de la conclusion.

Bien sûr, ces carences sont causes de nombreuses erreurs. Par exemple, l'élève, qui ignore les techniques et les raisons d'être de l'introduction et de la conclusion et qui se force néanmoins d'inclure ces formes dans ses textes pour satisfaire aux consignes de ses professeurs sans savoir "comment faire", sera souvent enclin à appeler "introduction" la première partie de son développement et à nommer "conclusion" la dernière partie. Malheureusement, cette stratégie ne permet jamais de bien solutionner le problème, elle ne rend pas le texte plus efficace.

Dans l'espoir de favoriser la correction de ce genre de situation, les pages qui suivent viseront à détailler la conception suivante :

> Introduction et conclusion ne sont pas des caprices de professeurs désireux de créer des complications aux élèves. Ce sont des parties de discours qui jouent **un rôle nécessaire dans une stratégie de communication qui a prouvé son efficacité tant et tant.**

Nous nous efforcerons donc d'expliquer d'abord les fonctions psychologiques qu'elles remplissent dans la communication intellectuelle efficace. Nous tâcherons ensuite de définir de bons modèles de l'introduction et de la conclusion, et d'expliquer la notion de développement en récupérant certaines informations importantes déjà exposées à propos du plan (cf. chapitre 3). L'élève pourra simultanément se faire une bonne idée de ce qu'il faut accomplir pour réussir ces parties d'un texte. Nous enchaînerons par quelques réflexions portant sur la façon d'intégrer ces trois parties dans le processus général de rédaction, car l'expérience de l'écriture montre que l'ordre d'exposition ou de présentation du texte (1° introduction, 2° développement, 3° conclusion) coïncide rarement avec l'ordre de composition. Nous terminerons par quelques conseils pour guider la rédaction.

2. Fonctions psychologiques de l'introduction, du développement et de la conclusion

L'introduction joue un rôle clé, tant du côté du lecteur que de l'auteur. Une bonne introduction doit réussir à permettre au lecteur de **s'introduire** dans le sujet traité par le texte. Ce premier contact a une influence déterminante sur la suite de l'acte de communication qu'est la lecture. Du point de vue de l'auteur, l'introduction est l'endroit où il doit **accrocher** son lecteur, susciter son intérêt, le persuader de l'importance du sujet, le convaincre de faire l'effort de lire le texte.

Nous avons tous vécu des expériences de communication qui permettent de comprendre l'importance **stratégique** de l'introduction. Pensons à ces situations où nous rencontrons par hasard une "connaissance" qui est déjà en train de jaser avec des personnes que nous ne connaissons pas. Supposons qu'elle nous invite à prendre place à "leur" table. On peut prévoir ici deux types de situations. Il se peut que la "connaissance" continue de jaser avec les personnes inconnues, sans faire les présentations. Cette mauvaise introduction risque d'être occasion de gêne pour nous et pour les autres personnes que nous ne connaissons pas. Tout ira mieux si la "connaissance" nous présente aux autres, en donnant quelques informations sur le type de relation qu'elle partage avec elles et avec nous (confrères de classe ou de travail, liens d'amitié ou de parenté, relation de couple, membres d'un même club, amis d'enfance, etc.) et sur le sujet de leur conversation actuelle. Avec une introduction réussie, il nous sera plus facile de nous intégrer dans leur groupe.

L'introduction d'une communication intellectuelle, orale ou écrite, remplit exactement la même fonction. Elle vise à **favoriser l'intégration du lecteur dans l'acte communicatif**. Elle est la mise en train pédagogique du texte. On peut aussi la comparer à une opération de marketing. Sa fonction consiste à convaincre le lecteur de participer au texte. Plus précisément, elle vise à le préparer **affectivement** et **intellectuellement** à suivre le cheminement logique et rhétorique (le développement) qui va viser, à son tour, à faire partager le dénouement de toute la communication : la conclusion.

Si on considère maintenant le développement, on peut comprendre que celui-ci va monter tout un scénario pour présenter et expliciter le sujet. Il va choisir et arranger (on parle de "composer" un texte) des arguments, des principes, des critères, des exemples, des anecdotes, des jugements de valeurs, des faits, des statistiques, etc., pour faire accepter les vues de l'auteur par les interlocuteurs. Que le scénario soit puissant ou faible, l'intention de communication reste la même : tenter de convaincre les autres de la valeur de la position, de la conception de l'auteur.

Quant à la conclusion, elle doit remplir la fonction de **conclure**, elle doit créer l'impression que toute la démarche trouve une fin cohérente et compréhensible. Pour ce faire, elle essaiera de réunir en peu d'espace et de temps ce qu'il faut retenir du développement, comme si on disait : "Ma position se résume à ceci ou à cela."

Il est aussi important de bien conclure que d'introduire correctement. En effet, si la conclusion ne joue pas son rôle adéquatement, toute la démarche du texte risque de "rester en l'air", de donner l'impression de ne pas aboutir, de finir en queue de poisson.

Les techniques que nous allons proposer maintenant sont essentiellement des **moyens** de réaliser ces fonctions, à seule fin de favoriser le plus possible **l'efficacité** de l'acte communicatif. Ces moyens ont prouvé leur efficience d'innombrables fois, depuis longtemps, et, surtout, avec les contenus les plus divers. Nous ne prétendons pas qu'ils épuisent toutes les possibilités. Mais si quelqu'un veut inventer d'autres techniques, il pourra toujours procéder à une évaluation critique de ses essais en se demandant s'ils remplissent correctement les trois fonctions logiques et psychologiques dont nous venons de parler.

Bref, ce sont les fonctions de communication qui donnent aux moyens une raison d'être plus profonde que le simple respect de conventions établies par les autres.

3. Comment faire une bonne introduction

3.1 Trois formulations

Le tableau qui suit permet d'illustrer la convergence des conceptions partagées par différents auteurs. Il met en parallèle trois formulations différentes et complémentaires. Les deux premières sont tirées de deux livres[57] utilisés dans les collèges et universités du Québec, la troisième est la nôtre. Toutes trois recommandent de composer l'introduction **en trois temps**, auxquels correspondent trois fonctions désignées par les expressions : sujet amené, sujet posé, sujet divisé.

---

57 Bernard Dionne, op. cit. Et Liliane Goulet, Ginette Lépine, op. cit.

3 étapes	Formulation de Dionne	Formulation de Goulet et Lépine	En complément
Sujet amené	" Définir l'intérêt du problème, sa difficulté et, s'il y a lieu, présenter l'historique du problème." (p. 57)	Cette étape "situe le sujet dans un contexte général afin de susciter précisément cet intérêt du lecteur." (p. 114)	**Toucher la sensibilité** du lecteur, attirer son attention, susciter son intérêt, le convaincre de lire. Souvent, il est bon de relier le sujet du texte à un sujet plus général, ce qui donne de la perspective et de l'envergure au sujet limité traité par le texte. Le procédé inverse est, aussi, valable : partir de cas particuliers, puis leur accorder une valeur représentative en tirant d'eux un sujet plus général.
Sujet posé	" Préciser la question qui nous préoccupe et l'angle sous lequel nous allons l'aborder. C'est l'hypothèse de travail." (p. 57)	Cette étape "précise l'orientation du sujet. Il est préférable de ne pas laisser le lecteur jouer à la devinette. On peut énoncer le sujet sous forme de problème, d'interrogation, de possibilité." (p. 114)	**Toucher l'intelligence** du lecteur, lui faire voir clairement le problème, le sujet, l'enjeu du développement qui va suivre.
Sujet divisé	" Exposer les grandes lignes du plan que nous allons suivre dans notre développement, poser les limites du rapport." (p. 57)	Cette étape "indique au lecteur le parcours que l'on entend poursuivre tout au long de l'essai. Elle annonce les grandes articulations du développement, la démarche à suivre, les moyens utilisés. Attention! s'en tenir à l'essentiel : trop de détails entraîneraient une perte d'intérêt chez le lecteur pour qui le développement ne serait plus que répétition." (p. 114)	**Guider l'intelligence** en annonçant les étapes du développement qui va suivre.

3.2 Deux exemples d'introduction

3.2.1 Premier exemple[58]

Sujet amené L'identification pratiquée par les témoins oculaires s'avère de première importance dans le verdict d'un jury ou d'un juge. / Il est donc essentiel de mieux

Sujet posé comprendre la psychologie du témoin, ses réactions, et de viser à obtenir de lui un témoignage aussi complet que possible.

Sujet divisé Cet article présente une expérimentation visant à déterminer l'impact de deux variables relatives aux policiers (tenue vestimentaire et sexe) sur la performance et le niveau de confiance d'un témoin au moment d'une identification oculaire.

3.2.2 Deuxième exemple

Voici un deuxième exemple[59] d'introduction qui applique correctement ces trois étapes :

Sujet amené De plus en plus, on ne peut aménager des sites de façon écologique sans connaître en profondeur les caractéristiques du milieu. Dans le cadre de nos cours de géographie physique et de philosophie (La pensée et le discours), nous avons fait un stage de formation intensive de deux jours, les 23 et 24 septembre 1988. Cet exercice visait à expérimenter une grille d'analyse de caractéristiques écologiques et économiques de certains sites. Cette grille doit être appliquée de façon constante sur l'ensemble du territoire à l'étude, afin de comparer les divers emplacements et de faire les choix les plus objectifs possible.

Sujet posé Nous avions ainsi à évaluer le potentiel de réception des sites pour un petit terrain de camping sauvage, afin de trouver le meilleur et le pire emplacement parmi ceux que nous avions à analyser.

Sujet divisé Après une explication succincte des principales conditions et méthodes d'observation et après une localisation cartographique des sites échantillonnés, le présent rapport expose dans le détail les caractéristiques bio-physiques de chaque site (les fiches-terrain). Ces observations permettront d'évaluer, à partir de grilles d'analyse objective (critères bio-physiques) et subjective (critères personnels), le potentiel de réception de chaque endroit (le tableau-synthèse). En conclusion, nous rappellerons l'essentiel de l'argumentation qui permet de choisir le meilleur et le pire des sites analysés.

---

[58] Nous rapportons, ici, l'introduction et, plus loin, la conclusion d'un article de Lyne Thomassin et Michel Alain, " Le policier peut-il influencer le témoin oculaire ?", revue **Tirés à part**, volume 8, septembre 1987, pp. 26-30.

[59] Il importe de situer cet exemple dans le contexte approprié : il est extrait d'un rapport d'évaluation de terrain d'une dizaine de pages.

4. Comment faire une bonne conclusion

4.1 Trois formulations

Comme l'introduction, la conclusion comprend trois étapes distinctes : le sujet résumé, la conclusion proprement dite et le sujet ouvert.

3 étapes	Formulation de Dionne	Formulation de Goulet et Lépine	En complément
Sujet résumé	La conclusion "évoque le cheminement de la pensée qui a été suivi tout au long du travail : il s'agit d'identifier les idées principales de chaque chapitre." (p. 58)	" La conclusion n'apprendra rien de neuf au lecteur. Elle correspond à son besoin de revoir rapidement les explications du développement. Il s'agit donc de résumer ce développement en faisant ressortir la progression choisie de manière à lui rappeler l'ensemble de la démarche." (p. 99)	La conclusion a d'abord une fonction **de synthèse, de résumé**. Il s'agit de permettre à l'intelligence de saisir l'ensemble du texte d'un seul coup d'oeil. Il ne faut pas craindre de simplifier ici, puisque les détails et les nuances sont censés avoir été déjà donnés dans le développement.
Conclusion proprement dite	La conclusion "apporte la réponse demandée par l'énoncé." (p 58)		De l'ensemble d'idées réuni par le résumé précédent, il faut dégager la conclusion proprement dite. Il faut oser conclure, affirmer nettement quelque chose, tout en restant à l'intérieur des arguments et des éléments de preuve qui ont été exposés dans le développement du texte. C'est le "punch" de la conclusion.
Sujet ouvert	La conclusion "ouvre des perspectives nouvelles, elle suggère une solution." (p. 58)	La conclusion " ouvre le sujet par rapport à des aspects qui n'ont pas été traités dans le développement; elle situe le sujet dans un contexte plus large, dans une perspective plus étendue. Elle fera donc référence aux connaissances générales du lecteur." (p. 99)	Après avoir conclu, il est souvent bon de relier le sujet à un ou des sujets qui l'englobent. On peut évoquer des solutions possibles, mentionner des aspects du sujet qu'on n'a pas traités. Cette étape vient souvent **relativiser** le traitement du sujet, souligner certaines de ses limites.

Dans ce tableau, on peut facilement constater une convergence analogue à celle du tableau précédent. Les trois versions se recoupent dans la définition des fonctions du sujet résumé et du sujet ouvert.

On peut cependant noter une légère différence à propos de la deuxième étape. La version de Goulet et Lépine n'en parle pas. Nous tenons à insister sur l'importance de conclure vraiment, d'affirmer quelque chose avec fermeté, netteté, clarté, de donner du "punch" à la conclusion. Sinon, le développement pourrait laisser le lecteur en suspens. Une conclusion, **ça doit conclure**, pas seulement résumer et ouvrir la perspective[60].

4.2 Deux exemples de conclusion

4.2.1 Premier exemple

Cet exemple correspond à l'exemple d'introduction du point 3.2.1:

Sujet résumé Les variables présentées ici ont un impact sur la performance du témoin au moment de l'identification. Et, qui plus est, ces variables peuvent être contrôlées par les forces policières. / **Conclusion proprement dite** Les autorités judiciaires profitent maintenant d'informations intéressantes sur l'impact de l'interviewer et elles peuvent s'en servir. / **Sujet ouvert** L'intérêt futur de cette recherche réside dans la continuité et l'approfondissement des motivations et des réactions observées ici pour une meilleure compréhension de la psychologie du témoin oculaire.

4.2.2 Deuxième exemple

Cet exemple correspond à celui du point 3.2.2.

Sujet résumé L'objectif de ce rapport était d'identifier les sites qui offraient le meilleur et le pire potentiel de réception pour un petit terrain de camping sauvage, à partir des caractéristiques naturelles du site et des contraintes économiques imposées par son emplacement. Notre étude a porté sur six emplacements différents et elle a consisté à évaluer et à comparer leurs potentiels de réception à la lumière d'une grille d'analyse qui intègre des critères bio-physiques et des critères personnels. Toutes les mesures et évaluations ont été réunies dans un tableau-synthèse.

Conclusion proprement dite L'étude de ce tableau permet donc de choisir rationnellement le meilleur et le pire de ces six (6) emplacements.

C'est le site no. 3 qui a été retenu comme le meilleur. L'analyse détaillée des caractéristiques naturelles du site nous confirme dans ce choix : il a obtenu, de loin, le plus haut score, soit 23 points sur 25. Quant au pire site, le no. 6, le choix est facile et irrévocable : certaines contraintes naturelles sont tellement sévères qu'elles réduisent à néant tout espoir de développement d'un terrain de camping.

---

[60] Cette invitation à conclure avec fermeté ne signifie pas qu'on puisse conclure au-delà de ce qu'on a démontré, ni en-deça d'ailleurs.

Sujet ouvert Cet exercice d'analyse permet de constater que les méthodes utilisées ont grandement facilité la prise de décision quant au choix des sites. L'application constante d'une grille d'analyse sensée et équilibrée permet vraiment de déterminer le potentiel "objectif" de réception de multiples sites. C'est donc une méthode à conserver et à développer.

5. L'analogie du sablier

Les trois étapes de l'introduction et de la conclusion forment un tout, un mouvement unifié. Une représentation spatiale aidera à mieux visualiser cette unité. Si on coupe un sablier en deux parties égales, la partie supérieure aura la forme d'un entonnoir en position normale, et la partie inférieure ressemblera à un entonnoir inversé. Dans leur première étape, l'introduction (sujet amené) et la conclusion (sujet résumé) partent d'une perspective élargie qui se resserre assez rapidement pour donner la deuxième étape (sujet posé et conclusion proprement dite). Ensuite, on part de là pour ouvrir la perspective à nouveau (sujet divisé d'une part, sujet ouvert d'autre part).

Un tableau permettra de détailler davantage :

Le mouvement général	Introduction	Conclusion
La première étape part d'une perspective élargie.	**Sujet amené** On accroche à un sujet plus vaste...	**Sujet résumé** On "ramasse" l'ensemble du sujet tel qu'on l'a traité dans le développement.
La deuxième étape restreint le sujet.	**Sujet posé** ... le sujet proprement dit.	**Conclusion proprement dite** On tire du résumé les éléments qui permettent de conclure vraiment.
La troisième étape ouvre à nouveau la perspective.	**Sujet divisé** On termine en ouvrant le sujet posé sur les principales étapes du développement qu'on s'apprête à présenter.	**Sujet ouvert** On ouvre à nouveau le texte sur une perspective élargie.

Il y a ici deux sortes d'ouverture. Tantôt l'ouverture se fait vers **l'extérieur du texte** et accroche le sujet du texte à des sujets plus vastes : "sujet amené" dans le cas de l'introduction, "sujet ouvert" dans le cas de la conclusion. Tantôt l'ouverture se fait vers **l'intérieur du texte** et accroche le sujet aux étapes du développement : "sujet divisé" dans le cas de l'introduction, "sujet résumé" dans le cas de la conclusion.

Introduction et conclusion sont donc des parties du discours ouvertes à la fois vers l'extérieur du sujet traité et vers l'intérieur du traitement du sujet tel que réalisé par le texte. Cette double ouverture ne peut que favoriser la réussite de l'acte de communication.

6. Le développement

Lorsqu'on compare le développement à l'introduction et à la conclusion, on est vite confronté à un paradoxe. Considéré sous l'angle de la **quantité de contenus**, il paraît tellement plus important : il occupe environ 80 % de l'espace, ne laissant en partage aux deux autres parties qu'un petit 20 % (et même bien moins que cela dans des textes plus longs). C'est lui qui porte la plupart des contenus du texte. Pourtant, si on concentre l'attention sur la **fonction qu'il remplit**, on le verra dans un rapport de parité avec l'introduction et la conclusion.

Il ne faut pas chercher à comprendre le développement à partir de ses contenus, car on fait face, alors, à une réalité trop riche, trop abondante, trop débordante, qui ne se laisse pas aisément saisir et décrire. Cette richesse résulte de deux grands facteurs : **l'immensité du réel** conditionne celle des contenus, et, en plus, elle est amplifiée par la quantité innombrable des **auteurs** et des **perspectives diverses** que chaque auteur peut adopter. La combinaison de ces facteurs permet de découper des sujets à l'infini. Il suffit de penser aux centaines de milliers de textes qui existent pour comprendre qu'on ne peut espérer se faire une claire idée du développement à partir de l'immense richesse des contenus. Autant espérer transvaser l'océan dans une chaudière d'enfant !

On aura plus de chances de comprendre le développement en l'abordant sous l'angle de la **fonction** qu'il remplit et en tentant de décrire sa **forme générale**.

6.1 Sa fonction

La fonction du développement, c'est de recueillir toutes les bonnes raisons de faire valoir le sujet. Comme il a été dit au point 1, le développement est constitué de tous les arguments, principes, définitions, critères, exemples, anecdotes, jugements de valeur, faits, statistiques, preuves, etc., qu'un auteur croit bon d'invoquer pour mettre en valeur le sujet qu'il traite et les positions qu'il adopte sur ce sujet. Chaque texte, petit ou grand, éditorial d'une page ou brique de 500 pages, résulte d'un développement unique au monde. Mais, dans tous les cas, ces développements réalisent une double intention :

1° celle de créer et/ou de présenter des idées
et 2° celle de les organiser de façon à obtenir un discours cohérent, volonté de travailler un message de façon à "composer", à construire un **ensemble structuré** qui facilite la compréhension du lecteur et, par conséquent, la réussite de l'acte de communication.

C'est cette intention vécue qui préside au travail de composition. Elle reste présente à ces moments où on fait jaillir les idées en vrac, sans ordre, comme autant de jeunes veaux qu'on libère aux premiers jours de printemps et qui se précipitent dans de folles courses, chacun pour soi, en tous sens et vers nulle direction. C'est elle qui puise à la pensée-lièvre déjà évoquée au chapitre trois. Aussi bien, c'est elle qui s'investit dans la pensée-tortue, classant, groupant et regroupant, distinguant des ensembles et des sous-ensembles, triant et choisissant encore et encore, cherchant à transformer les esquisses en dessins achevés, les sentiers en routes bien tracées[61].

Ces deux mouvements différents sont nécessaires et complémentaires. Mais il importe, dans la perspective de l'apprentissage, de comprendre que la pensée-lièvre **se manifeste spontanément** et que la pensée-tortue, elle, résulte d'un **apprentissage volontaire et conscient**. Dans son mouvement premier, l'esprit est désordre. Comme nos conversations quotidiennes, il va du coq à l'âne. Pour trouver l'ordre et la clarté, il faut "composer". Cela suppose qu'il faut faire violence au lièvre, consacrer les efforts et le temps nécessaires pour que la tortue puisse effectuer son patient travail de mise en forme et d'organisation.

> En pratique, l'effort des élèves devra, la plupart du temps, porter sur l'organisation. Dès qu'ils auront trouvé quelque chose à dire, ils devront travailler à structurer, à organiser leur pensée. L'ensemble structuré est aussi une création.

6.2 Sa forme générale

Cette dernière explication introduit la notion de forme générale du développement. On peut se la représenter comme la synthèse de deux réalités distinctes : une qui fait **l'unité** du texte, qui le structure : le plan; l'autre qui fait sa **multiplicité**, sa diversité, sa richesse, qui l'étoffe : la "matière", les contenus.

Au point quatre du chapitre trois (3), nous avons parlé des rapports étroits liant le plan et le développement. Le plan est au développement ce que le squelette est à l'organisme tout entier. C'est dire que le développement vient **habiller** le plan avec tous les matériaux valables qu'on a pu trouver, faits, preuves, etc.

Nous avons dit aussi qu'il ne faut pas chercher à savoir lequel de ces deux aspects vient en premier. Suivant les cas, ce sera tantôt l'un, tantôt l'autre. L'important, c'est de comprendre que l'un ne va pas sans l'autre, qu'ils sont solidaires com-

---

61 Le lecteur aurait intérêt à relire le point 4.1 du chapitre 3.

me les deux faces d'une pièce de monnaie, comme la bouteille et le vin qu'elle contient, qu'ils se réalisent dans le cadre d'un processus d'interaction, par le jeu d'alternance des moments-lièvre et des moments-tortue, les premiers produisant le "jus", la matière, les deuxièmes donnant ordre et forme à ces contenus.

Il importe de réfléchir à cette conception souple et ouverte. Il n'y a pas de recette magique pour développer un sujet[62]. Il est sans doute très utile de connaître, par exemple, les quelques types de plan préliminaire déjà décrits au chapitre trois : plans inventaire, chronologique, spatial, comparatif, dialectique. Mais, selon les cas, la nature du sujet et les intérêts de l'auteur vont commander de les **combiner** de diverses manières ou vont faire découvrir d'autres façons de mettre de l'ordre dans les idées.

Notons, en terminant, que ce processus d'interaction entre le **jaillissement** du message et son **organisation** intervient à tous les échelons du texte :

celui de la phrase (étape 1),
celui du paragraphe (étape 4),
celui de la partie de texte (les sous-titres),
celui des chapitres, etc.

Toutes ces explications devraient rendre plus compréhensible cette définition du développement.

6.3 Définition

Le développement est la présentation **organisée** des **multiples** informations, faits, exemples, arguments, jugements de valeur, preuves, etc. visant à faire accepter par le lecteur une ou plusieurs conceptions ou prises de positions.

7. Ordre de présentation et ordre de composition ne coïncident pas

À vrai dire, c'est l'ordre logique de la composition qui ne coïncide pas avec l'ordre logique de la lecture.

L'ordre de présentation concerne surtout le lecteur : celui-ci aura, en effet, plus de facilité à suivre un texte en commençant par l'introduction, en poursuivant avec le développement et en terminant par la conclusion. Mais celui qui veut écrire un texte en suivant cet ordre rencontre habituellement de sérieux problèmes : **ne sachant pas encore où il veut en venir au juste**, il n'arrive pas à commencer l'introduction et sèche souvent devant la page blanche.

---

62 D'ailleurs, si ce qu'on sait de l'art d'écrire permet de produire de meilleurs textes, on ne peut vraiment dire que ce même savoir permette de les produire avec plus de facilité.

Pour écrire avec plus de facilité, il faut respecter une façon de penser spontanée, naturelle, le plus souvent inconsciente, et, trop souvent, méconnue. L'ordre de composition que nous proposons respecte, croyons-nous ce processus.

A) La conclusion appréhendée d'abord, ou l'hypothèse de travail

Il faut commencer par formuler une **conclusion appréhendée** et la considérer comme une hypothèse de travail. Que voudriez-vous pouvoir affirmer, ultimement, à propos du sujet? Ce mouvement de projection va fournir une cible, va fixer un but au travail de réflexion et de recherche.

B) Le développement cherche à justifier l'hypothèse

Ce travail visera à son tour à trouver des faits, des arguments, toutes les informations jugées pertinentes et visant à justifier et à rendre valide la conclusion appréhendée : c'est le développement qui est en train de s'élaborer. En cours de route, on ajoute du travail pour **organiser** les idées et les ordonner au mieux, afin de les mettre en valeur et de faire accepter par les lecteurs la conclusion appréhendée.

Ce travail n'est pas seulement de la mise en scène; il va souvent fournir des informations nouvelles qui vont rejaillir sur la conclusion appréhendée. En bout de course, celle-ci sera tantôt confirmée, tantôt réfutée, en tout ou en partie, mais elle sera toujours modifiée plus ou moins. Ce qui compte vraiment, c'est qu'elle sera beaucoup mieux supportée que lors de l'énoncé initial.

C) Rédaction de la conclusion réelle

À la fin de l'étape précédente, le travail réalisé a permis de transformer l'hypothèse en conclusion, ou la conclusion appréhendée en conclusion réelle.

D) Écrire l'introduction

Rendu à ce point, le texte est presque terminé : il ne reste plus qu'à préparer le terrain pour rendre le texte le plus abordable possible aux lecteurs. Lorsqu'on a en main le développement et la conclusion, la rédaction de l'introduction ne pose plus de problème sérieux, pourvu qu'on en connaisse les fonctions et les principaux modes de présentation (points 2 et 3 de ce chapitre).

8. Quelques conseils pour rédiger

Les conseils suivants sont de deux types. Certains sont d'ordre **rédactionnel** : ils rappellent quelques opérations stratégiques essentielles à la composition d'un texte cohérent et efficace. Les autres sont plus **techniques** : ce sont des trucs, des procédés pratiques aptes à aider le rédacteur à sauver temps et énergie[63].

Conseils techniques :

- n'écrire qu'au recto des feuilles;
- laisser une bonne marge à gauche ou à droite de chaque feuille, écrire à double interligne, laisser de l'espace entre les chapitres, afin de pouvoir ajouter du texte au besoin;
- les traitements de texte permettent d'améliorer la qualité et la quantité des écrits de leurs utilisateurs.

Conseils rédactionnels :

- écrire en ayant toujours devant soi le plan détaillé;
- suivre le plan détaillé et le modifier si nécessaire;
- adopter un style vivant et simple, viser toujours la clarté et la simplicité, la lisibilité (c'est meilleur pour le lecteur et plus formateur pour celui qui écrit);
- chercher toujours le mot juste (votre idée n'en sera que meilleure);
- structurer les phrases en plaçant au début les mots les plus importants (habituellement, il s'agit du sujet et du verbe);
- diviser le texte en paragraphes; soigner particulièrement "l'énoncé de l'idée", chercher une formulation nette et claire (il s'agit de transposer au paragraphe le conseil précédent);
- lier phrases et paragraphes par les mots-charnières ou mots de liaisons ou marqueurs logiques : de plus, par ailleurs, cependant, pourtant, c'est pourquoi, donc, en effet, etc. (ces mots sont d'indispensables indicateurs des articulations qui lient les idées);
- se relire au moins une journée après avoir terminé la rédaction, pour corriger le style et les erreurs de syntaxe et d'orthographe;
- appliquer le processus de révision décrit au point 3 du chapitre 1.

---

63 Nous empruntons plusieurs de ces conseils aux textes déjà cités de Dionne, p. 58, et de Goulet et Lépine, p. 113.

Conclusion

de la première partie

Comme nous le disions en introduction générale, ces cinq premiers chapitres constituent la première partie de la séquence d'habiletés de lecture et d'écriture, celle qui traite des **habiletés élémentaires**.

Tout texte bien fait demande une intégration cohérente des cinq habiletés élémentaires. Ce ne sont pas là des conditions suffisantes pour réussir un texte; l'écriture implique bien d'autres habiletés. En parlant d'habiletés élémentaires, nous pensons plutôt à des conditions de base.

Il importe de réaliser que ces habiletés sont continuellement sollicitées dans le déroulement quotidien et ordinaire des études collégiales et universitaires, qu'il s'agisse d'écouter et de prendre des notes en classe, de lire des documents didactiques (manuels et notes de cours), de répondre à des questions à développement, de composer les diverses formes d'écrits commandées par la vie scolaire, du résumé à l'article scientifique, en passant par la dissertation sans recherche, le travail de recherche, le questionnaire d'entrevue, la description d'entreprises, le rapport de laboratoire, et toutes sortes de formes de rapports adoptées par les multiples champs disciplinaires enseignés dans les collèges et les universités.

Leur importance primordiale découle à la fois de leur usage **universel** et du fait qu'elles constituent des **modes généraux de structuration de la pensée** et jouent forcément un **rôle structurant** dans l'exercice ordinaire et extraordinaire de la pensée intellectuelle scolaire.

C'est pourquoi elles devraient se situer au centre de la formation intellectuelle de base.

C'est aussi pourquoi la négligence dont elles ont fait l'objet depuis un quart de siècle permet de mieux comprendre certains volets désastreux de l'héritage des réformes de l'institution scolaire qui se sont organisées sur les grands principes

- de la plus grande accessibilité,
- de la diversification des matières,
- de la reconnaissance du potentiel créateur de l'élève,
- de l'intégration de sa participation active dans le processus éducatif,
- de la volonté de faire coller les contenus scolaires au monde réel, concret et "vécu".

Nous reconnaissons pleinement la valeur morale de ces principes et ne nions pas leur efficacité pédagogique. Cependant leur incarnation n'exigeait nullement

qu'on oublie d'apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter. C'est malheureusement ce qui semble s'être produit. Cette erreur d'aiguillage aura souvent neutralisé les effets de progrès réels dans d'autres secteurs de l'enseignement. De même que les élans architecturaux d'un Le Corbusier ou d'un Buckminster Fuller n'eussent pas été possibles sans le respect des principes physiques qui exigent qu'on soigne scrupuleusement la fabrication des fondations ou de ce qui en tient lieu, de même les efforts de milliers d'intervenants pour implanter ces principes pédagogiques ne sauraient donner des résultats probants, si on continue, sans même le vouloir, à former par milliers des élèves qui ne maîtrisent pas la phrase après 12 années d'études, qui plagient continuellement sans le savoir, qui ne savent ni reconnaître les messages formels généraux d'une introduction, d'une conclusion, d'un titre, d'un sous-titre ou d'une table des matières, ni même intuitionner leurs rôles stratégiques dans l'acte de communication.

La suite de ce document consistera à réaliser la deuxième partie de notre séquence d'habiletés de lecture et d'écriture : elle comprendra, comme l'indique le résumé de la séquence présenté dans l'introduction générale, des formes d'écrits plus complexes, mais régulièrement utilisées dans le cadre des études collégiales : le résumé de texte; la réponse à des questions complexes fermée; le traitement correct de questions complexes ouvertes, pouvant déboucher sur diverses formes de textes argumentatifs, comme la dissertation sans recherche, le travail de recherche, l'essai; le commentaire de texte.

Ces formes d'écrits plus complexes seront présentées en tenant compte de leurs **caractéristiques spécifiques.** Mais le lecteur ne devra jamais perdre de vue que, conformément à la conception systémique de l'écriture présentée en introduction générale, toute forme d'écriture élaborée **ne peut se réaliser sans une intégration adéquate des habiletés élémentaires.**

Deuxième partie

Quelques

formes d'écriture

complexes

Introduction

de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie, nous allons présenter quatre formes d'écrits plus complexes: le résumé, la réponse écrite à des questions complexes fermées, la réponse écrite à des questions complexes ouvertes, celle-ci pouvant se traiter de diverses manières, plus ou moins libres selon les cas, comme la dissertation, le travail de recherche, l'essai, et, pour finir, le commentaire de texte.

Pour mieux situer les développements à venir, il importe de rappeler et de préciser l'option théorique adoptée dans l'introduction générale. La première partie de notre séquence comprend cinq habiletés de lecture et d'écriture **élémentaires**. Cette expression ne signifie pas que ces habiletés sont faciles à développer, mais qu'elles **sont requises** par toutes sortes de formes d'écrits pratiquées dans les programmes d'études collégiales et universitaires.

Côté facilité, on a pu constater, dans les cinq chapitres de la première partie, que ces habiletés élémentaires sont déjà assez **complexes**. Il n'est pas si facile :

- de faire régulièrement des phrases cohérentes;
- de toujours citer et référer correctement;
- de dégager clairement la structure d'un texte qu'on lit et de bien structurer un texte qu'on écrit;
- de bien dégager la structure des paragraphes qu'on lit et de bien séparer ses propres paragraphes;
- de bien structurer l'introduction et la conclusion de ses textes.

Nous croyons cependant que non seulement ces structures (toutes ou une partie d'entre elles) sont requises par les formes d'écriture argumentatives et descriptives en usage dans les programmes (c'est l'argument de leur universalité), mais, surtout, qu'elles sont responsables, au premier chef, des plus grandes faiblesses rencontrées régulièrement dans les travaux des élèves (c'est l'argument pragmatique visant la formation intellectuelle de base, envisagée elle-même sous l'éclairage de la problématique de la réussite, des échecs et des abandons).

Cette conviction a motivé le projet de présenter ces habiletés élémentaires le plus complètement possible. Nous n'avons pas voulu nous contenter d'une approche normative, c'est-à-dire d'un exposé sec de leurs caractéristiques techniques, ce que bien des livres ont fait d'excellente façon. Il nous a paru essentiel de les **justifier**, d'indiquer qu'elles répondent à de grands principes de la communication intellectuelle authentique et efficace. L'écriture n'est pas qu'un produit fini soumis à des

normes, elle est aussi un **processus** de genèse de la pensée qui tente continuellement de passer de l'état potentiel à l'état réalisé.

Pour des professeurs soucieux d'enseigner aux élèves du collégial des formes d'écrits du collégial, il peut sembler que le temps consacré aux habiletés élémentaires constitue un long détour[64]. Leur travail serait certes simplifié si la majorité des élèves avaient développé ces habiletés au secondaire. Mais comme ce n'est pas le cas, ces détours deviennent alors **indispensables**.

Quant à nous, considérant les étapes qu'il nous reste à franchir, le fait de disposer de l'exposé des cinq habiletés élémentaires va permettre de sauver du temps et de l'espace et va simplifier grandement la présentation et l'illustration des formes d'écrits plus complexes qu'il nous reste à étudier. En effet, maintenant que les habiletés élémentaires sont clairement décrites et justifiées, la présentation de formes d'écrits plus complexes devient plus simple à réaliser. Elle se fait essentiellement en deux temps. Le premier consiste à dire quelles sont les **caractéristiques spécifiques** de chaque forme complexe. Le deuxième consiste à indiquer comment les habiletés élémentaires s'appliquent dans ce cadre spécifique. Le résumé de la séquence présenté dans l'introduction général, en 2.2, illustre ce schéma pour les quatre formes d'écrits complexes que nous nous apprêtons à présenter.

Lorsqu'on ne traite pas correctement la question des habiletés élémentaires, la présentation d'une forme d'écrit complexe est souvent alourdie par la nécessité de fournir des informations supplémentaires qui ne sont pas propres à cette forme. Par exemple, un auteur désireux de produire un document sur la façon de mener et de rédiger un travail de recherche ne pourra se limiter à parler seulement des rubriques spécifiques de cette forme d'écrit. Il devra ajouter des parties de texte sur l'introduction et la conclusion, sur la technique de citation et de référence, sur l'importance et la manière de titrer et de sous-titrer les parties d'un travail, etc.

Ces éléments non spécifiques risquent de se retrouver, plus ou moins développés, dans tous les documents théoriques et pratiques qui traitent des différentes formes d'écrits, objets tantôt de développements assez étendus, tantôt de simples rappels.

On peut, en terminant, se demander : Pourquoi ces formes d'écrits et pas d'autres ? La principale raison vient du fait qu'elles sont fréquemment pratiquées dans le cadre des études collégiales. Le lecteur familier avec la première partie de notre séquence retrouvera ici le double souci qui nous anime depuis le début : traiter

---

64 Bien des professeurs diront avec raison que tout cela devrait faire partie des prérequis de formation, qu'ils n'ont pas à régresser à des objectifs de formation de calibre primaire et secondaire, qu'ils n'ont pas été engagés pour cela, qu'ils ont des objectifs collégiaux à rencontrer, etc. Ils n'ont certes pas tort, mais cela ne change rien à la réalité de la formation intellectuelle de base de leurs élèves. Après tout, ils n'ont pas seulement été engagés pour donner des cours de calibre collégial, mais aussi pour essayer d'atteindre le calibre collégial avec les élèves qui sont là concrètement devant eux.

les habiletés d'écriture comme des outils privilégiés d'une **formation intellectuelle efficace**, sans perdre de vue **l'option pragmatique**, c'est-à-dire en pensant à lier cette formation aux épreuves habituellement proposées par les études collégiales. Par exemple, les élèves se font fréquemment demander de rédiger des résumés; ils doivent lors des examens répondre à des questions à développement; dans bien des programmes, on leur demande de faire des travaux de recherche de longueurs variables. Autres exemples : ce n'est un secret pour personne que les élèves doivent souvent prendre des notes en classe et faire des lectures structurées pour préparer examens et travaux. Ces deux activités sont cognitivement tributaires des caractéristiques spécifiques du "résumé" : une prise de note réussie pourrait aussi se laisser décrire par les deux caractéristiques de l'architecture logique [65](dont les contenus reprennent les idées du chapitre 3 sur le "plan") et de l'identification des idées (les principaux éléments de sens du message verbal ou écrit qu'il s'agit de retenir).

Nous consacrerons un chapitre à chaque forme d'écrits complexes :

- chapitre 6 : Écrire un résumé;
- chapitre 7 : Répondre par écrit aux questions complexes fermées;
- chapitre 8 : Répondre par écrit aux questions complexes ouvertes pour faire une dissertation, un travail de recherche ou un essai;
- chapitre 9 : Rédiger un commentaire de texte.

Il nous semble opportun de préciser notre nomenclature.

Commençons par définir la notion de question complexe. Par question complexe, nous entendons une question qui comprend **trois termes et plus, reliés de façon à constituer deux propositions et plus**.

Il faut s'attendre dès lors à ce que certaines questions aient plus **d'ampleur** que d'autres. Par exemple, certaines questions complexes fermées se laisseront traiter en une page, tandis que d'autres pourront demander un traitement de plusieurs pages parce qu'il y aura plus de variables à considérer et plus de données à intégrer. De même, une même question ouverte pourra se traiter en une page d'éditorial ou faire l'objet d'une dissertation de cinq pages ou donner lieu à un essai de 200 pages.

Cependant, nous attachons plus d'importance à la distinction entre questions complexes fermées et ouvertes.

Les questions fermées sont posées par rapport à des ensembles de données qui sont incluses dans un texte précis. L'exercice présuppose donc qu'il est possible d'obtenir une réponse parfaite, puisque l'auteur de la question garantit que le texte

---

[65] Les deux expressions soulignées sont définies au début du chapitre 6 (point 1.5, p. 178) et explicitées dans le reste du chapitre.

renferme toutes les données nécessaires pour construire la bonne réponse. L'élève n'aura pas beaucoup de liberté pour traiter ce genre de sujet, mais il devra cependant faire preuve de bon jugement pour trouver toutes les données pertinentes sans se laisser détourner de la question.

Les questions complexes ouvertes posent des problèmes beaucoup plus grands, car elles ne visent plus l'univers limité d'un texte donné, mais interrogent le questionné sur un univers pratiquement sans limites. Comme nous le verrons au chapitre huit, une personne placée devant ce genre de questions ouvertes rencontre successivement des difficultés importantes et de natures fort différentes :

- elle doit d'abord vivre la situation anxiogène de n'avoir rien à dire;

- elle doit surmonter cet état en se trouvant quelque chose à dire qui soit pertinent par rapport à la question (nous proposerons divers procédés qui aident à trouver des idées);

- la réussite de l'étape précédente pose un nouveau problème : délimiter ces contenus devenus souvent trop nombreux là où, peu auparavant, il n'y avait encore rien. En quelque sorte, après avoir trouvé quelque chose où il n'y avait rien, il faut désormais trouver un point de vue qui limite la perspective et permette de choisir. La difficulté ici sera double, puisque le choix devra se faire parmi plusieurs définitions possibles de certains termes de la question d'une part, et devra opter d'autre part de retenir certains morceaux de réalité (faits, événements, opinions, etc.) tout en négligeant d'autres morceaux de réalité. Bref cette étape demande qu'on choisisse parmi deux "infinis pratiques", celui des définitions de valeurs et de critères, celui des faits tirés de la complexité et de la diversité du réel.

Quant au commentaire de texte, il s'agit d'un concept aisé à comprendre. Comme le résumé et la question complexe fermée, il porte sur un texte donné, qu'il s'attache à expliquer d'une part, à critiquer d'autre part.

Chapitre 6

Étape 6 : Écrire un résumé

Quelques gros défauts des résumés d'élèves

Ce portrait robot du mauvais résumé d'élève comprend les principaux défauts que nous avons rencontrés en tant que correcteur. Cette correction a porté sur environ 400 copies. Les élèves devaient produire un résumé dont l'ampleur couvrait à peu près 30 % de textes de 8 à 10 pages environ.

1. Sur le plan du contenu, les mauvais résumés semblent appliquer une mauvaise méthode. Mis en face d'un texte à résumer, l'élève se pose les bonnes questions : "que faut-il retenir ? que faut-il laisser de côté ?" Cependant, comme il n'a pas de méthode, il n'a pas de principes sûrs pour guider ses choix et il est condamné à procéder au "pif", à naviguer dans le brouillard, méthode précaire lorsqu'on est sur des mers pleines d'écueils comme le sont souvent les textes argumentatifs et descriptifs.

Conséquence fréquemment rencontrée : l'élève se fie à ses impressions, retient telle phrase, telle idée, telle image, tel exemple qui sont tantôt essentiels, tantôt accessoires, et, la logique l'exige, laisse de côté, aussi, des éléments tantôt principaux, tantôt secondaires. C'est ainsi qu'en partant avec une belle meule de cheddar (le texte), le lecteur se retrouve trop souvent devant une meule de fromage à trous où il y a parfois plus de trous que de fromage (le mauvais résumé). Au lieu que le message soit restauré en plus court et mis en relief, il est déformé au point de devenir parfois complètement méconnaissable.

2. Il est à peu près impossible de réussir à dégager ce que nous appelons l'architecture logique en suivant semblable méthode. L'élève qui veut réussir ses résumés devra souffrir d'abandonner ses acquis stériles et devra changer son approche et reprendre le problème à neuf.

À lui seul, ce défaut suffirait à invalider bien des résumés d'élèves, mais il y a plusieurs autres défauts majeurs qui cohabitent avec lui.

3. Ces résumés souffrent souvent de ce que nous appelons plus loin le "ton inauthentique", résultat de la confusion de l'auteur du résumé (l'élève) et de l'auteur du texte. Ce défaut est causé par l'ignorance du schéma de communication qui peut servir à définir le résumé [cf. 2.2.6].

4. Il ne faut pas oublier les défauts de maîtrise de la langue écrite qui affectent, du reste, toutes les autres formes d'écrits.

5. Enfin, il y a toutes les faiblesses relatives au traitement de la pensée et de la parole d'autrui et qui découlent de l'ignorance et du mauvais usage de la technique de la citation et de la référence (cf. chapitre 2, point 5), sans oublier les problèmes rencontrés avec les formes de l'introduction et de la conclusion (absence et mauvaise forme). Sauf le dernier, ces défauts empêchent de bien réaliser l'identification des idées.

6. La présentation qui va suivre vise la correction de ces défauts, car la plupart d'entre eux affectent un aspect important de notre théorie du résumé, et, de façon plus générale, empêchent de nombreux élèves de produire des textes de calibre collégial.

Pour exposer le sujet de ce chapitre, nous procéderons d'une façon analogue à celle du chapitre deux : après avoir exposé quelques éléments préliminaires, nous présenterons deux exemples corrects qui seront ensuite commentés, ce qui permettra de voir à l'oeuvre plusieurs principes théoriques. Cette approche contribue à rendre moins abstrait l'exposé de la théorie proprement dite[66].

1. Quelques éléments préliminaires

Avant d'étudier le résumé comme forme d'écrit, il convient de le situer dans un ensemble qui, le dépassant et l'englobant, permet de lui attribuer toute son importance dans l'ordre des valeurs de formation intellectuelle et toute sa signification en tant que démarche intellectuelle. Chemin faisant, nous verrons qu'il est plus qu'une simple forme d'écrit, qu'il est conditionné par son ampleur et qu'il se laisse mieux comprendre à la lumière du schéma de base de l'acte de communication.

1.1 Une première définition

Le résumé est une forme d'écriture qui vise à mettre en relief l'essentiel du message en le réduisant, tout en tâchant de ne pas le déformer[67].

1.2 Ce que le résumé n'est pas

Selon Armand Daigneault, le résumé n'est :

- ni une analyse : il doit respecter docilement l'ordre adopté par l'auteur;
- ni une paraphrase : il doit se dégager du mot à mot, reformuler les idées exprimées par l'auteur...
- ni un commentaire : il doit s'en tenir à ce qui figure explicitement dans le texte, sans précisions ou exemples supplémentaires;
- ni une discussion : il doit présenter objectivement les idées exprimées dans le texte, sans émettre aucune opinion à leur propos[68].

1.3 Qualités requises

Le résumé exige donc qu'on fasse un effort spécial d'objectivité, de rigueur intellectuelle. L'auteur du résumé doit faire preuve de maturité et contrôler ses

---

66 Le lecteur désireux de voir l'ensemble avant de lire les détails peut consulter les points quatre et cinq.

67 Si on prend cet énoncé à la lettre, on est placé devant un contrat impossible à réaliser : résumer exige qu'on laisse de côté bien des nuances, des idées secondaires qui décident de la valeur des contenus plus généraux, des exemples qui permettent de relier des idées générales aux réalités qui importent vraiment. Il faut admettre que ces coupures appauvrissent le message, ce qui équivaut à une sorte de déformation. Ce travail de simplification est pourtant indispensable pour y voir plus clair. Il s'agit d'en rester conscient et de savoir que le squelette du message révélé par le résumé devra être "habillé" par une autre sorte de travail intellectuel qui valorisera cette fois les détails, les nuances, les exemples, de façon à explorer les richesses du message.

68 Armand Daigneault, **Cours de français, Méthode et techniques du savoir écrire**, éd. Guérin, Montréal, 1979, p. 33

penchants à commenter, à critiquer, à mettre son grain de sel[69]. Parmi les qualités qu'il sollicite, on peut mentionner l'exactitude, la précision, la concision et la clarté.

Sans doute ce genre d'exercice intellectuel est-il plutôt aride, mais il conserve une haute valeur formatrice et contribue, entre autres choses, à développer l'esprit d'analyse et de synthèse.

1.4 Le résumé, plus qu'une forme d'écrit, un bon prototype de l'acte de compréhension

Le résumé est bien plus qu'une forme d'écrit parmi d'autres. On peut le considérer comme un bon prototype de l'acte de compréhension. En effet, ses deux caractéristiques spécifiques, **dégager et mettre en relief l'architecture logique du message et bien identifier les contenus des principales idées**, sont appliquées dans plusieurs situations scolaires et sociales[70]. L'écoute efficace de discours systématiques (comme le sont souvent les exposés des professeurs) est requise quotidiennement, en classe, par le travail de prise de notes. Bien prendre des notes, c'est comme faire un résumé de texte, sauf que la tâche est encore plus difficile, puisqu'il faut en quelque sorte **attraper le message au vol**. Les journalistes chevronnés sont forcés de développer ces habiletés pour réussir à rédiger dans des délais très courts des comptes-rendus d'événements, de discours publics ou d'interviews. Ces deux mêmes habiletés doivent aussi être possédées par quiconque veut prendre de bonnes notes de lecture, afin de recueillir systématiquement des informations sur un sujet donné. Pour alimenter un travail de recherche, l'élève consultera plusieurs sources différentes et il devra souvent, pour ne pas se perdre, **résumer** des parties importantes de ses lectures. Pour préparer des examens, il devra aussi résumer des textes et des notes de cours. En somme, les deux caractéristiques spécifiques du résumé ne concernent pas seulement le texte rédigé par l'élève à qui on a demandé de produire un "résumé formel" de tel chapitre d'un manuel ou de tel texte inscrit dans la liste des lectures obligatoires d'un cours donné. **Elles conditionnent tout effort de compréhension objective d'un discours qui se veut systématique**, que celui-ci soit oral ou écrit.

Ainsi, parce que les habiletés intellectuelles propres au résumé concernent tant de situations d'écoute et de lecture, elles méritent d'occuper une place importante dans l'ensemble de la formation intellectuelle de base[71].

---

69 On peut trouver dans un même travail des résumés suivis de commentaires, mais jamais des commentaires à l'intérieur du résumé.

70 Ces deux caractéristiques sont définies en 1.5.

71 L'importance du résumé dépasse son intérêt scolaire et académique. Sur le plan politique, il joue en effet un rôle déterminant. Dans les pays industriels, les centres de hautes décisions, comme un Conseil des ministres, un Conseil d'administration de moyenne et de grande entreprise, décident régulièrement sur la base d'informations résumées, à partir de documents dont l'ordre de grandeur ne dépasse pas 1 à 2 pages .

1.5 Les deux caractéristiques spécifiques du résumé

Un bon résumé résulte de l'intégration des deux grandes caractéristiques qui lui sont propres :

- **L'architecture logique** : pour l'obtenir, il faut indiquer clairement et explicitement les liens entre les idées principales, de façon à mettre en relief la **structure** du message du texte. La notion de **plan** décrite au chapitre trois représente très bien cette notion. Rappelons l'image du squelette qui exprime visuellement l'ensemble des rapports de **coordination** et de **subordination** entre les éléments, l'image de la hiérarchie structurale unissant et articulant les parties de façon à constituer le tout.

- **L'identification des idées** : pour l'obtenir, il faut exprimer adéquatement les contenus des idées nommées dans le plan. Il s'agit "d'habiller" le squelette.

2. Mise en situation : deux exemples commentés

Pour plus de clarté, les deux exemples qui suivent porteront sur le même texte.

2.1 Deux exemples

2.1.1 Commençons par un exemple de résumé dont l'ampleur équivaut à peu près au tiers du texte.

La colonne du centre donne le texte à résumer, celle de gauche analyse les paragraphes de ce texte[72] et celle de droite présente le résumé. Dans celui-ci, les mots soulignés et les mots en caractères gras seront expliqués dans les commentaires. Les chiffres entre crochets [ ] donnent le nombre de mots du texte et de chaque paragraphe; ces nombres serviront à l'analyse quantitative exposée dans les commentaires. Aussi, nous avons ajouté des numéros (chiffres romains) aux paragraphes du texte pour faciliter les commentaires.

---

72 Les symboles X, Y, Z réfèrent bien sûr à la théorie du paragraphe exposée au chapitre 4.

Les maladies préhistoriques[73]
[445]

1- S'il est mieux organisé, *sapiens* ne vit guère plus vieux
X que son prédécesseur, le Néanderthal. / Mais on possède, là encore, trop peu de données pour que les statistiques aient un sens autre que celui d'une indication. On possède également
Y très peu de données sur le cérémonial avec lequel il enterrait ses morts. Certains ossements ont été retrouvés marqués d'ocre rouge, mais le sens de ce rituel reste obscur.
[68]

2- Sur les fossiles les plus récents, ceux datant notamment de moins de 10 000 ans, le Dr Marie-Antoinette de Lumley a
X trouvé les signes caractéristiques d'un certain nombre de maladies qui semblent avoir affecté l'homme préhistorique.
[36]

3- Il avait les mêmes rhumatismes que nous, les mêmes déformations osseuses. Il est très difficile, bien entendu, de trouver trace de maladies infectieuses. Pourtant des traces de tuberculose des os ont été identifiées. Ce sont donc, de
Z loin, avec les fractures et les blessures - fréquentes à l'avant-bras, notamment -, les déformations du squelette qui sont les plus fréquentes. Surtout celles de la colonne vertébrale, comme si l'homme d'il y a 10 000 ans s'était plus mal remis encore que nous de s'être redressé, un million d'années plus tôt.
[87]

4- On n'a pas non plus trouvé trace de cancer, ce qui ne veut pas dire que le mal n'existait pas déjà. Seul indice : une déformation sur un os pariétal, trouvé dans la grotte du Laza-
Z ret, près de Nice. Il appartenait à un enfant qui pourrait avoir succombé, il y a 100 000 ans, d'une tumeur des méninges. Mais cette preuve, unique, est bien fragile.
[64]

5- Les dents des hommes préhistoriques sont très peu cariées, du moins aux époques les plus anciennes. Ces caries de-
Z viennent plus fréquentes à partir d'il y a 10 000 ans, tout en restant infiniment moins nombreuses qu'aujourd'hui.
[36]

Les maladies préhistoriques
[151]

I- Dans un premier temps, l'auteur, Robert Clarke, affirme que notre lointain ancêtre ne vivait guère **plus vieux** que son "prédécesseur, le Néanderthal" (p. 114). Il ajoute qu'on possède très peu de données sur cette question de l'espérance de vie et sur "le cérémonial avec lequel il **enterrait ses morts**" (p. 114).
[49]

II- Ensuite, il fait état des **maladies** qui "semblent avoir affecté l'homme préhistorique" (p. 114). Il énumère plusieurs maladies dont on a trouvé des traces sur les fossiles "les plus récents": rhumatismes, tuberculose des os, fractures, déformations du squelette, "surtout celles de la colonne vertébrale" (p. 114). Il mentionne un cas possible de "tumeur des méninges" et parle des caries dentaires, alors "moins nombreuses qu'aujourd'hui" (p. 115).
[63]

---

73 Robert Clarke, **Naissance de l'homme**, éd. Seuil, coll. Science, no. S32, 1980, pp. 114-115.

X	6- L'une des découvertes les plus passionnantes de cette "paléomédecine" est le fait qu'il semble bien que les hommes préhistoriques aient cherché, très tôt, à se soigner. / On a découvert les signes évidents de réductions de fractu-	III On a <u>aussi</u> découvert des preuves du **souci de soigner**, surtout les fractures. [13]
Y	res comme de luxations. Les premiers rebouteux datent probablement de très loin dans le passé. [50]	
X	7- Plus surprenantes encore sont les traces de trépanation. / On voit, sur plusieurs fossiles, plus récents il est vrai, les traces, très nettes, d'une chirurgie crânienne préhistorique.	IV <u>Enfin</u>, le texte parle de cas de **trépanations** qui auraient été pratiquées, soit par simple curiosité sur des morts, soit pour tenter de traiter des vivants. [26]
Z	Les orifices, artificiellement taillés à l'aide de silex, sont très caractéristiques, avec leurs côtés en biseau et leur cicatrisation bien particulière. / Il ne faut pas exclure la curiosité qui a pu pousser certains de nos ancêtres à ouvrir, après la mort, le crâne d'un homme pour voir ce qui s'était passé ?	
Y	(sic). D'autres cas sont très évidemment des opérations faites sur le vivant, peut-être pour traiter une blessure, ou pour tenter de sauver un malade atteint d'une tumeur. [104]	

2.1.2 Voici un autre exemple correct. Cette fois, le résumé vaut environ 19 % du texte à résumer.

> Dans ce texte, l'auteur, Robert Clarke, explique comment les données issues de l'étude des fossiles permettent de mieux comprendre de quelles maladies souffrait le *sapiens* préhistorique. [25]

> Son message comprend quatre énoncés principaux : cet ancêtre ne vivait guère **plus vieux** que "son prédécesseur, le Néanderthal" (114) et il enterrait probablement ses **morts**; ensuite, l'auteur énumère six sortes de **maladies** dont on a des preuves fossiles, il montre qu'on avait alors le **souci de soigner** (surtout les fractures) et mentionne des preuves de pratique de la **trépanation**. [59]

2.2 Commentaires

2.2.1 Ce que nous apprend l'analyse des paragraphes du texte

Comme le texte à résumer n'a pas de sous-titres, le dégagement de **l'architecture logique** ne peut bénéficier de la méthode en raccourci qui consiste à **grouper** les sous-titres et à exprimer visuellement leurs rapports de coordination et de subordination, méthode expliquée et illustrée au chapitre 3.

Il faut donc procéder à l'analyse des paragraphes.

Le texte compte sept paragraphes, mais seulement 4 d'entre eux ont un énoncé de l'idée, un "X" : les paragraphes 1, 2, 6 et 7. Les paragraphes 3, 4 et 5 sont des "Z seuls" qui, groupés sous le X du 2e paragraphe, constituent avec lui un paragraphe éclaté : X, Z.1 (no. 3), Z.2 (no. 4), Z.3 (no. 5).

Les quatre X servent de base aux quatre paragraphes du résumé. Et ceux-ci couvrent les quatre thèmes suivants, indiqués,dans le résumé, par les mots en **caractère gras** :

- I - durée de vie et mort
- II - maladies
- III - souci de soigner
- IV - trépanations

Cette structure équivaut à l'architecture logique.

2.2.2 Ce que nous apprend l'analyse quantitative

L'analyse du nombre de mots et des pourcentages menée à partir du tableau suivant nous fournit aussi quelques enseignements.

Aspect considéré	Le texte	le résumé en 2.1.1	le résumé en 2.1.2
Total des mots et pourcentages	445[74]	151 34 %	84 19 %
1er paragraphe	68	49 72,1 %	50[75] 73,6 %
le thème "maladies"	parag. 2, 3, 4, 5 223	63 28,3 %	13 5,9 %
le thème "souci de soigner"	parag. 6 50	13 26 %	12 24 %
le thème "trépanations"	parag. 7 104	26 25 %	9 8,7 %

74 Les mots ont été comptés par le logiciel de traitement de textes Microsoft Word IV, version française.
75 Dans le deuxième résumé, cette partie comprend le premier paragraphe et une partie du deuxième, du début jusqu'à "ses morts".

a) Total des mots

Le premier résumé vaut le tiers du texte, soit 34 %. Le deuxième vaut un cinquième, soit 19 %.

b) Le premier paragraphe

Il est frappant de constater que la première partie des deux résumés ne résume presque pas le texte.

Nous expliquons ce phénomène ainsi : avant de pouvoir résumer, il faut mettre en place le sujet général et le contexte. Pour autant, le résumé doit même dire des choses qui ne font pas partie du texte lui-même, comme nommer l'auteur, nommer le sujet général. Ce travail de mise en place est indispensable pour comprendre le texte et il ne se laisse guère résumer.

Dans le premier résumé, ce travail demande 49 mots, soit 32 % de l'ensemble du résumé; dans le deuxième, 50 mots, soit 59, 5 %. Si ces pourcentages paraissent trop élevés, cela tient au fait que le texte à résumer est lui-même très court. S'il fallait résumer un texte plus long, disons de cinq pages et plus (plus de 2 000 mots), l'espace réservé à la présentation du contexte serait probablement à peu près le même, mais sa valeur en pourcentage diminuerait considérablement, se ramenant à un ordre de grandeur de 10 % du résumé.

c) Le reste ne pose pas problème. Les trois derniers thèmes du texte sont vraiment résumés : les 377 mots du texte (85 %, paragraphes 2 à 7 inclusivement) sont réduits à 102 mots (27 %) dans le premier résumé, et à seulement 34 mots (9 %) dans le deuxième.

Compte tenu du caractère peu compressible de la mise en place du contexte, ces derniers pourcentages indiquent vraiment l'ampleur de ces résumés, mieux à notre avis que la considération du total des mots.

2.2.3 L'ampleur des résumés et son effet sur les deux caractéristiques spécifiques

Si on compare les deux résumés, on peut remarquer que, sur le plan de **l'architecture logique**, il n'y a presque pas de différence entre les deux. C'est sur le plan de **l'identification des idées** que la situation change, le premier résumé produisant plus de détails que le deuxième.

Théoriquement, on peut donc s'attendre à ce que des résumés à 10 %, 20 % et 30 % seront à peu près identiques quant à l'architecture logique et différeront quant à l'identification des idées. Le squelette sera le même, mais il sera plus ou moins "habillé" suivant le cas : un résumé à 10 % se limitera pratiquement à

l'architecture logique, un à 20 % "explicitera" certaines idées principales (des "Y") et un à 30 % pourra aller jusqu'à ajouter à tout cela certains exemples (des "Z").

En pratique, toute commande d'un résumé devrait stipuler son ampleur.

2.2.4 Évaluation de l'utilisation de la technique de la citation et de la référence

Dans les deux exemples, la technique de la citation et de la référence est appliquée correctement. Cela se vérifie aisément pour les citations textuelles, puisque le texte est donné avec le premier exemple de résumé. Quant à la citation non textuelle, il faut comprendre qu'un **résumé est comme une longue citation non textuelle**, entrecoupée de quelques éléments de citation textuelle.

L'analyse de nombreux travaux d'élèves a montré cependant que ceux-ci tombent facilement dans les défauts suivants : plagiat technique, déguisement, citation textuelle isolée, juxtaposition de citations (cf. chapitre 2, points 5.1.2, 5.1.6, 5.3.1 et 5.3.2, sans compter les autres formes de déformation du texte, points 5.2.1 à 5.2.5).

La valeur d'authenticité est donc respectée grâce à l'application correcte de la technique de la citation et de la référence. Nous reviendrons en 2.2.6 sur un autre aspect de l'authenticité.

2.2.5 Autres indices de l'architecture logique : les mots de liaison

Pour mettre en évidence ces mots de liaison, dans le premier résumé, nous les avons soulignés :

- Paragraphe I : "Dans un premier temps..."
- Paragraphe II : "Ensuite..."
- Paragraphe III : "aussi"
- Paragraphe IV : "Enfin"

Ces mots servent continuellement à exprimer l'articulation des idées et les étapes de la progression logique du discours (l'architecture logique)[76].

---

[76] Ces mots de liaison sont parfois appelés "marqueurs logiques". Ils remplissent une fonction de structuration des messages et de la pensée en général qui ne vaut pas seulement pour un résumé formel, mais s'applique universellement à tout message écrit qui se veut efficacement construit.

2.2.6 Le ton authentique et le schéma de communication qui définit le résumé

Ces deux résumés sont écrits de telle façon qu'il n'y a aucune ambiguïté à propos des auteurs. Les contenus sont bien les mêmes que celui de l'auteur du texte, mais celui qui parle est un autre auteur : l'auteur du résumé. Tout résumé correct doit clairement distinguer ces deux auteurs.

Voici les locutions qui empêchent de confondre auteur du texte et auteur du résumé :

Premier résumé :

- "Dans un premier temps, l'auteur, Robert Clarke, affirme que..."
- "Il ajoute qu'on..."
- "Ensuite, il fait état... Il énumère... Il mentionne..."
- "Enfin, le texte parle..."

Deuxième résumé :

- "Dans ce texte, l'auteur, Robert Clarke, explique..."
- "Son message comprend..."

Un des défauts majeurs qu'on rencontre dans les résumés rédigés par des élèves porte justement sur la confusion entre l'auteur du texte (Robert Clarke par exemple) et l'auteur du résumé (l'élève). Cette confusion s'accompagne d'un ton inauthentique, l'auteur du résumé s'occultant lui-même et parlant sur le même ton et du même point de vue que l'auteur du texte. L'exemple A) permet de constater ce phénomène; l'exemple B) ajoute au ton inauthentique le très grave défaut du plagiat technique (cf. ch. 2, section 5). Pour plus de clarté, nous donnons le texte à résumer et un exemple correct.

Le texte	Premier résumé (ton authentique)	Exemple de ton inauthentique
S'il est mieux organisé, *sapiens* ne vit guère plus vieux que son prédécesseur, le Néanderthal. Mais on possède, là encore, trop peu de données pour que les statistiques aient un sens autre que celui d'une indication. On possède également très peu de données sur le cérémonial avec lequel il enterrait ses morts. Certains ossements ont été retrouvés marqués d'ocre rouge, mais le sens de ce rituel reste obscur.	Dans un premier temps, l'auteur, Robert Clarke, affirme que notre lointain ancêtre ne vivait guère plus vieux que son "prédécesseur, le Néanderthal" (114). Il ajoute qu'on possède très peu de données sur cette question de l'espérance de vie et sur "le cérémonial avec lequel il enterrait ses morts" (114).	A) Notre lointain ancêtre ne vivait guère plus vieux que son "prédécesseur, le Néanderthal" (114). On possède très peu de données sur cette question de l'espérance de vie et sur "le cérémonial avec lequel il enterrait ses morts." (114) B) Notre lointain ancêtre ne vivait guère plus vieux que son prédécesseur, le Néanderthal. On possède très peu de données sur cette question de l'espérance de vie et sur le cérémonial avec lequel il enterrait ses morts.
Commentaires		
	Ici, auteur du résumé et auteur du texte sont clairement distingués. L'auteur du résumé prend ouvertement la parole dès le début et prend soin de se démarquer de l'auteur du texte.	A) Qui parle ici ? L'auteur du résumé ? Ou l'auteur du texte ? Ce n'est pas clair. Dans une situation normale, celle où le lecteur du résumé n'a pas accès au texte, nul ne pourra dire qui parle au juste. En fait, l'auteur du résumé est "caché" derrière l'auteur du texte et dit les choses dans la perspective et le ton de l'auteur du texte[77]. B) L'ajout du plagiat technique au défaut précédent enlève toute valeur à ce résumé. Il faudrait le rejeter pour malhonnêteté intellectuelle.

77 En pratique, cette situation se complique souvent d'autres formes d'inauthenticité, plusieurs élèves se cachant aussi derrière le mot à mot plus ou moins déguisé de l'auteur.

Pour éviter de s'échouer sur cet écueil, il faut :

> Que l'auteur du résumé prenne la parole dès le départ et se manifeste de temps à autre en prenant soin de se démarquer de l'auteur du texte à résumer.

Ces considérations théoriques et pratiques sont basées sur un schéma de communication qui les éclaire et les justifie. Ce schéma comprend **trois personnages** :

- l'auteur du texte à résumer,
- l'auteur du résumé,
- les lecteurs : ces lecteurs peuvent être :
  - soi-même,
  - un professeur,
  - un lecteur imaginaire qui compterait sur le résumé pour s'introduire plus rapidement au texte lui-même, dans l'espoir de faire une première lecture plus compréhensive, plus réussie.

Qualifions ces différents lecteurs :

- soi-même : on écrit toujours pour soi. Le fait d'écrire ce qu'on croit penser force à le penser davantage et permet vraiment de savoir plus consciemment ce qu'on croyait penser. L'écrit ne fait pas que "traduire" une pensée toute faite, mais réalise, accomplit objectivement des embryons de pensée. Par exemple, résumer un texte seulement pour soi-même reste une excellente façon de s'assurer qu'on a compris.

- un professeur : c'est l'interlocuteur imposé par la relation scolaire. Ce n'est pas l'interlocuteur idéal sans doute, mais il faut vivre avec cela quand on communique dans le cadre d'institutions scolaires.

- un lecteur imaginaire : c'est peut-être le meilleur lecteur, pourvu qu'on le définisse comme intéressé, intelligent, bienveillant et exigeant. Écrire pour un tel lecteur nous force souvent à plus de rigueur et de précision que s'il s'agissait seulement d'écrire pour se comprendre.

À partir de ce schéma, il est possible de proposer une nouvelle **définition** du résumé :

Dans un résumé,	
1- **Je parle**...	Auteur du résumé
2- **de ces idées**...	Le texte à résumer, le contenu du message
3- **à quelqu'un d'autre**...	Les lecteurs (dont nous venons de parler)
4- **dans le but de dégager plus brièvement et plus clairement l'essentiel du message**.	Intégrer correctement architecture logique et identification des idées, en tenant compte de l'ampleur du résumé

3. La méthode à suivre pour réussir un résumé

Nous voici en possession de tous les ingrédients requis par la recette. Il reste à présenter l'ordre des étapes et des opérations qui peut le mieux favoriser la réussite du travail intellectuel qui mène à la composition d'un résumé correct.

Pour mieux couvrir les différents cas qui peuvent se présenter, nous ajusterons cette méthode aux textes abondamment sous-titrés d'une part, aux textes sans sous-titres d'autre part.

Textes sous-titrés	Textes sans sous-titres
3.1- Première étape : **Appréhension globale**	
A) On fait une **première lecture** du texte. Cette lecture est un peu à fleur de texte, elle cherche à saisir l'ensemble, n'insiste pas sur les détails. On peut chercher les mots inconnus. À cette étape, il faut se méfier du crayon. Ou on n'écrit rien, ou il faut s'assurer de n'accorder à ses notes qu'une valeur hypothétique.	
B) Retour réflexif, mais toujours global, en tâchant de répondre à ces questions : - Quel est le **sujet général** ? [Dans notre exemple,il s'agit "des maladies préhistoriques".] - Quelle est l'**intention** de l'auteur ? Elle peut être neutre : décrire un événement, rapporter des faits, expliquer une théorie... Elle peut être positive : faire aimer et accepter des idées, une position morale, politique... Elle peut être négative : critiquer une position, des idées, des attitudes, des projets, des institutions... Elle peut inclure deux de ces aspects ou même les trois. - Quelle est la **thèse, l'idée centrale** du texte ?[78] L'introduction et la conclusion fournissent souvent des informations essentielles pour répondre correctement à ces questions et pour nous permettre de voir rapidement ce dont on parle.	

[78] Le lecteur inexpérimenté ne se pose jamais ce genre de question ou il le fait très tardivement, après avoir erré dans le texte pendant un temps plus ou moins long. Il commence à lire à partir du début et vogue de mot en mot, de phrase en phrase, en se demandant où le texte peut bien mener. Même les lecteurs expérimentés peuvent aisément retomber dans ce travers, s'ils ne font pas un effort spécial et délibéré pour lire plus systématiquement.

La méthode suggérée ici ne vaut pas seulement pour la rédaction d'un résumé formel, mais pour toute lecture qui se veut plus efficace. Elle favorise une lecture plus active, elle aide le lecteur à prendre le contrôle du texte le plus rapidement possible. Elle aide à comprendre mieux et plus vite. Mais pour qu'elle soit efficace, il faut vraiment que le lecteur se pose ces questions d'une façon explicite, comme s'il s'agissait de répondre à des questions d'examen.

3.2- Deuxième étape : **Dégager l'architecture logique**	
Il faut dégager tous les indices du plan qui sont disponibles et, si possible, les disposer visuellement de façon à rendre évidents les rapports de coordination et de subordination des idées. (Ce travail a été expliqué et illustré au chapitre 3.)	À défaut de sous-titres, une bonne part de l'architecture logique n'est pas rendue manifeste par le texte. Il va donc falloir **l'extraire** du texte, en commençant par l'analyse de paragraphes.

3.3- Troisième étape : À la fois dégagement de l'architecture logique et repérage des matériaux devant servir à l'identification des idées.

Une bonne **analyse de paragraphes** va dégager, dans chaque paragraphe, les trois fonctions :

- **"X"** : les énoncés des idées des paragraphes (et non du texte !)
- **"Y"** : les explicitations de ces idées
- **"Z"** : les exemplifications

A) Il faut d'abord dégager l'architecture logique

Comme il y a des sous-titres, le problème consistant à dégager l'architecture logique est déjà résolu pour une bonne part.	Ici, le problème est plus complexe, l'analyse visant simultanément 1° à dégager la structure de chaque paragraphe 2° à considérer des suites de paragraphes pour dégager un autre niveau de structure plus englobant.

Dans tous les cas, le travail doit porter d'abord sur l'ensemble des **"X"**. Il s'agit de les considérer en cherchant à dégager les relations de coordination et de subordination entre eux. Il importe, ici, de faire temporairement abstraction de la riche substance des **"Y"** et des **"Z"**.

Ici, le travail de hiérarchisation des **"X"** sera plus aisé, car il y a moins de paragraphes qui dépendent de chaque sous-titre.	De l'ensemble des **"X"**, il faudra arriver à distinguer ceux (idées principales) auxquels les autres **"X"** se subordonnent (idées secondaires).

Pour dégager les liens entre les "X", il faut tâcher de repérer les **transitions**. C'est ici que les **mots de liaison** s'avèrent très utiles, car ce sont des signaux qui signifient les lieux et moments d'articulation des idées différentes : le seul fait de les **encadrer** contribue toujours à révéler des parties importantes de l'architecture logique.

Parmi ceux qu'on rencontre fréquemment, mentionnons :

- d'abord... ensuite... enfin...
- premièrement... deuxièmement... troisièmement...
- aussi... en outre... sans oublier le "et"
- non seulement... mais encore...
- d'une part... d'autre part... ; soit... soit... ; tantôt... tantôt... ;
- or... donc... (indices d'une argumentation plus serrée)...

Enfin, quand un "X" mentionne des **chiffres** (par exemple, "il y a **deux, trois** aspects..."), il est essentiel de chercher dans la suite du texte les "deux" ou "trois" éléments que le texte a en quelque sorte "promis".

Tout le travail d'analyse effectué jusqu'à maintenant a donc consisté à dégager l'architecture logique. Si ce travail a été fait correctement, l'analyste se verra en possession du squelette complet, du schéma bien hiérarchisé qui **structure le message**.

C'est ce squelette qu'il s'agit maintenant d'**habiller**.

B) Or, c'est l'**identification des idées** qui est chargée de remplir cette tâche.

Nous ne pouvons proposer ici de méthode miracle : les contenus qu'on retient et ceux qu'on laisse de côté ne s'imposent pas d'eux-mêmes. Le bon jugement de l'analyste est continuellement mis à l'épreuve.

Cependant, en respectant les balises suivantes, on orientera le jugement de façon à réduire les risques d'erreurs.

Il faut d'abord tenir compte d'une condition préalable : désire-t-on un résumé à 10 %, 20 % ou 30 % ? On retiendra plus ou moins d'informations selon l'**ampleur** du résumé, comme nous l'avons indiqué en 2.2.3.

Ensuite, tout le travail consiste ici à **choisir judicieusement** parmi les contenus des "Y" d'abord, des "Z" ensuite. En général, les "Y" ont une importance hiérarchique plus grande que les "Z". En conséquence le problème consistera souvent à retenir les principales explicitations.

Bien sûr, tout résumé doit sacrifier les explicitations les plus fines, les nuances subtiles (certains "Y") et la grande majorité des exemples concrets (les "Z").

4. Résumons-nous

Le résumé vise à mettre en relief et à dégager en clair l'essentiel du message d'un texte.

Pour ce faire, il insiste sur la structure des énoncés les plus abstraits et il laisse de côté les éléments les plus concrets, les nuances et les exemples.

Tout l'enjeu (et le défi) du résumé consiste à trouver
- ce qu'il vaut mieux **retenir**
- et ce qu'il vaut mieux **laisser de côté**.

La méthode proposée vise à guider le jugement de l'auteur du résumé pour qu'il fasse les meilleurs choix possibles.

Elle procède en trois étapes qu'il convient de réaliser dans l'ordre, autant que possible.

1- L'**appréhension globale** vise à dégager :

- le sujet général,
- l'intention de l'auteur,
- la thèse qu'il propose.

Ce travail accorde une grande importance à l'étude de l'introduction et de la conclusion.

2- Le dégagement de l'**architecture logique** vise à mettre en relief la structure de l'argumentation, la structure hiérarchique des principales idées, c'est-à-dire l'ensemble des idées les plus importantes et les liens de coordination et de subordination qui en font un **tout**.

Ce travail examine dans l'ordre :

- le titre, les sous-titres et leurs rapports;
- les "X" des paragraphes;
- les transitions et les mots de liaisons qui permettent de **relier adéquatement** les "X".

3- Une fois que le squelette de l'argumentation, de l'explication ou de la description est bien reconstitué, il reste à l'**habiller** en identifiant le mieux possible les idées, c'est-à-dire **en reformulant leurs contenus principaux**.

Cela se fait en tenant compte de l'**ampleur** du résumé (10 % ou 20 % ou 30 %) et en choisissant les contenus principaux parmi la masse des "Y" et des "Z".

5. Conclusion

Au terme de cette étude d'une première forme d'écrit complexe, le résumé de texte, on peut observer que les deux caractéristiques spécifiques de cette forme d'écrit sont elles-mêmes susceptibles de se laisser décrire à l'aide de certaines des habiletés élémentaires présentées dans les cinq premiers chapitres. En effet, le dégagement de l'architecture logique réunit, en fonction de finalités spécifiques (dégager l'essentiel d'un message), plusieurs habiletés élémentaires déjà étudiées. Nous avons vu que pour dégager l'architecture logique, il faut combiner, **en fonction d'une stratégie qui est propre au résumé,**

1° la maîtrise de l'**introduction** et de la **conclusion** considérées comme formes générales du discours et de l'organisation de la pensée,
2° la maîtrise du **plan** considéré comme révélateur de la **structure** du discours, ce plan que nous enrichissons au moyen de données fournies par
3° l'analyse de paragraphes (les "**X**").

Nous avons pu constater aussi que l'identification des idées se laissait comprendre grâce aux **fonctions du paragraphe**, puisqu'il s'agit de rendre l'essentiel des idées principales en choisissant parmi les "**Y**" et les "**Z**".

Ceci étant dit, **il ne faut jamais oublier** que les habiletés de base sont requises par la rédaction du résumé, aussi bien que par celle de toute forme d'écrit de type argumentatif et descriptif :

- étape 1 : il faut toujours faire des phrases cohérentes;
- étape 2 : il faut respecter les règles de l'art de la technique de la citation et de la référence, c'est-à-dire respecter les valeurs de véracité et d'authenticité et éviter tous les défauts décrits au point 5 du chapitre 2;
- étape 5 : il faut introduire et conclure correctement un résumé.

En terminant, il nous semble opportun de rappeler deux éléments essentiels.

D'une part, la pratique de la méthode systématique du résumé devrait rejaillir sur les méthodes de lecture et d'écoute. Elle offre un modèle des opérations cognitives qu'il faut apprendre à accomplir lorsqu'on **désire** tirer "le maximum de jus" d'un message qui se veut quelque peu explicite et systématique.

D'autre part, ce qui vaut pour la "lecture" peut aussi se laisser transposer à la **composition** d'un message, c'est-à-dire à l'**écriture**. Par exemple, l'élève qui doit écrire sur un sujet donné, qui ne sait par où commencer et qui fige devant la page blanche peut utiliser la méthode du résumé pour structurer son travail de "remue-méninges", de "brainstorming" : plus précisément, il peut essayer de sti-

muler et d'orienter sa réflexion au moyen des questions qui structurent la recherche de l'**appréhension globale**; il peut développer ses embryons d'idées en s'inspirant des fonctions du paragraphe (si j'ai un bon exemple ("**Z**"), je peux réfléchir au "**X**" qu'il pourrait supporter, et si j'ai trois "**X**" tout seuls, je puis chercher des raisons qui les justifient (des "**Y**") et des exemples ("**Z**") qui les font coller à la réalité).

Lecture systématique et écriture systématique puisent aux mêmes sources, aux mêmes formes générales de l'organisation de la langue écrite et de la pensée, même si elles servent des **intentions différentes**, des moments différents de l'acte de communication : tantôt les intérêts de l'auditeur qui veut comprendre efficacement, tantôt ceux de l'auteur qui veut communiquer efficacement dans le but de se faire comprendre.

Chapitre 7

Étape 7 : Répondre par écrit à des questions complexes fermées

1. Introduction

Avant d'entreprendre cette nouvelle étape, rappelons un peu notre perspective pragmatique. Il est important de doter les élèves d'une bonne méthode de résumé, non seulement parce qu'elle contribue à bien former leur intelligence, mais aussi parce qu'ils tentent de réussir des études collégiales et que cette réussite passe par la bonne compréhension de nombreux textes systématiques portant sur toutes sortes de sujets. Il est tout aussi pertinent d'observer que ces études confrontent régulièrement les élèves à des questions complexes auxquelles ils doivent apprendre à répondre correctement.

Cette aptitude à répondre correctement n'a rien d'innée et elle n'est pas toujours assurée par l'étude de la matière d'examen. Nous croyons qu'elle peut se développer par l'apprentissage d'une méthode adéquate.

Considérons d'abord les plus graves erreurs que les élèves commettent dans ce genre d'épreuve : ils **passent à côté de la question**, ou totalement ou en grande partie. Ce n'est ni hasard ni malchance, mais plutôt le résultat d'une méthode inapte à les prémunir contre les erreurs les plus graves et les plus grossières. Trop souvent, les élèves accordent trop peu d'attention à ce que dit (demande) la question et se précipitent dans la lecture du texte, croyant sauver quelques précieuses minutes. Mais ils n'auront fait que devancer le moment où ils se perdent dans le texte, faute de savoir avec exactitude ce qu'ils doivent aller y chercher.

La méthode proposée ici vise justement à outiller les élèves pour qu'ils évitent plus facilement les erreurs les plus graves et les plus lourdes de conséquence.

Par question complexe, **nous entendons une question qui comprend trois termes et plus, reliés de façon à constituer deux propositions et plus**. Suivant la perspective pédagogique envisagée ici, la question complexe est toujours délimitée par un texte précis, contenant toutes les données nécessaires à la production de la bonne réponse. Ainsi, quoique complexes, les questions de ce type font partie de la catégorie des **questions fermées**, c'est-à-dire des questions entraînant des réponses forcées.

La pratique de ce genre de questions constitue à notre avis une excellente école de formation à l'analyse rigoureuse, à la sélection des données, à la résolution de problèmes et à la rédaction systématique.

Du point de vue séquentiel qui est le nôtre, cette forme d'écrit comprend une seule véritable caractéristique spécifique, l'**analyse de la question**. Nous verrons cependant que celle-ci peut être utilisée successivement à des fins stratégiques différentes et complémentaires :

- il y a d'abord l'analyse de la question proprement dite;
- celle-ci sert ensuite de **grille** pour classer les données pertinentes susceptibles de contribuer à produire la réponse;
- cette analyse permet enfin de **préfigurer la structure de la réponse** elle-même.

Bien sûr, cette forme d'écrit sollicite aussi toutes les habiletés de base des cinq premières étapes de la séquence, c'est-à-dire qu'elle demande, pour être menée à bon terme,

- qu'on fasse des phrases correctes (étape 1),
- qu'on cite et qu'on réfère correctement (étape 2),
- qu'on structure adéquatement la réponse écrite (étape 3),
- qu'on sépare bien les paragraphes du texte (étape 4)
- et qu'on réussisse l'introduction et la conclusion (étape 5).

Pour développer notre sujet, nous commencerons par réfléchir sur la différence qu'il y a entre faire un résumé et répondre à une question complexe fermée. Nous procéderons ensuite, suivant une méthode déjà utilisée à quelques reprises dans des chapitres précédents, à l'étude raisonnée d'un exemple. Cette approche permet de présenter l'essentiel de la théorie d'une manière plus concrète, de voir la théorie **en situation**.

2. Quelle différence y a-t-il entre faire un résumé et répondre à une question complexe fermée ?

Le chapitre précédent a permis de comprendre que le résumé de texte n'est ni simple ni facile. Cependant, cette difficulté reste limitée par une solide garantie : le texte à résumer a une **structure** logique qui se déroule de façon **linéaire et continue**. Celui qui travaille à dégager cet ordre, cette structure, a l'assurance, dès le départ, qu'ils existent et sont bien présents dans le texte.

Les questions complexes fermées posent à l'élève des difficultés plus grandes.

D'abord, les données à considérer sont parfois aussi nombreuses que pour un résumé. Dans l'exemple présenté ci-après, il y a 7 indices servant à relier plus de 10

éléments de contenu, compris dans cinq ou six pages de texte. Bien sûr, la difficulté des questions complexes fermées variera dans chaque cas selon que le nombre d'indices sera plus ou moins grand et selon qu'ils seront parsemés dans des textes de deux, cinq, dix ou vingt pages.

Toutefois, la différence principale ne concerne pas cet aspect quantitatif. Elle réside essentiellement dans le fait que, dans une question complexe fermée, **l'ordre logique de la réponse ne coïncide pas, sauf exception, avec le déroulement linéaire du texte**. Les données pertinentes à la question sont éparpillées dans un texte et mêlées à d'autres données, importantes pour le texte lui-même, mais pas nécessairement pour la réponse à la question posée.

Pour cette raison, on ne peut se tirer des difficultés posées par une question complexe fermée **en faisant un résumé de texte**.

Les difficultés causées par le résumé nous forçaient à poser constamment les deux questions : que faut-il retenir ? que faut-il laisser de côté ? Nous avons proposé une méthode pour guider l'intelligence des élèves et pour les aider à faire de bons choix : tenir compte des sous-titres, analyser les paragraphes et retenir les "X" en priorité, repérer et réfléchir aux mots de liaison. Tous ces éléments s'accordaient cependant avec la structure du texte.

Une question complexe fermée exige aussi qu'on **retienne** les éléments pertinents et qu'on **laisse de côté** des données qui n'ont pas de rapport avec la question. Malheureusement, comme ce type de question ne s'accorde pas avec la structure linéaire du texte, la méthode du résumé ne peut, dans ce cas, être appliquée avec succès. Nous avons besoin d'une autre méthode.

Avant d'en dire davantage sur le **principe** de cette nouvelle méthode, évoquons un peu les difficultés rencontrées par les élèves, lorsqu'ils sont confrontés aux problèmes posés par ce genre de question. Faute de méthode systématique, la plupart des élèves **lisent** les questions à toute vitesse et passent immédiatement à la recherche de la réponse, dans leur tête, dans leurs notes ou dans un texte, suivant le cas. Dans le cas des questions simples, tous peuvent s'en tirer[79] sans trop de dommages. Mais lorsque la question compte des variables plus nombreuses, les élèves risquent fort de rater des parties, voire le tout de la question. Certains[80] ont plus de flair que d'autres. Une intuition plus sûre leur permet de traiter tous les éléments d'un problème qu'on leur soumet. Avec la pratique, ils gagnent sans doute en expérience, en acuité, en précision. D'autres, pourvus peut-être d'un moins bon "pif",

---

[79] Si on demande qu'elle est la capitale du Québec, il suffit, pour répondre, de savoir ce qu'est une capitale et ce qu'est le Québec. Nous avons deux termes (capitale, Québec) et une seule relation (capitale du Québec). Même si l'élève peut ignorer la bonne réponse à cette question, il y a peu de chance qu'il passe à côté de cette question.

[80] Nous utilisons ici le texte et les idées d'un article déjà publié : Jacques Pelletier, "L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner", Pédagogie collégiale, septembre 1989, vol. 3, no. 1, pp. 21-25.

traitent souvent les questions à moitié, quand ils ne passent pas complètement à côté du sujet. Par exemple, dans la réponse à une question qui demande une définition illustrée par deux exemples, on se limitera à un seul exemple, sans même référer au terme qu'il fallait définir, ce qui, incidemment, place le correcteur devant un exemple "de rien". Une autre réponse pourra développer longuement un aspect secondaire d'une question, en mentionnant à peine l'aspect principal. Faute de méthode, on est donc souvent forcé de recourir aux coups de dés. Quels que soient les résultats obtenus, le système "D", le "nez", l'intuition, l'expérience, le flair et les saisies implicites ne valent pas un véritable savoir-faire, une véritable habileté, assise elle-même sur une ou des techniques éprouvées.

Cette absence de méthode est aussi conditionnée par une conception passive de la question qu'il faudrait, à notre sens, remplacer par une conception active qui est, du reste, indispensable à l'application de la méthode que nous proposons.

La conception passive. Le plus souvent, les élèves ont été confrontés à des examens dits de "par coeur", trop exclusivement tournés vers la mémorisation d'unités d'information séparées. Ils ont ainsi été amenés à lire rapidement la question et à courir fouiller dans leur mémoire : "je l'sais, je l'sais pas". Cette mise en condition, réitérée quotidiennement pendant des années, amène bien des élèves à se faire une conception passive de la question : une question, c'est quelque chose qui ne fait que demander et qui ne dit jamais rien. Face à la question ainsi perçue, les élèves sont mis dès le départ sur la défensive et en viennent à développer un réflexe d'introversion : plonger à l'intérieur de soi dans l'espoir de harponner le bon souvenir, la bonne réponse.

Avec la conception active, la perspective change du tout au tout. On voit la question comme **disant** quelque chose. En demandant ceci plutôt que cela, elle se trahit, elle accuse un choix, elle donne des "tuyaux", **elle fournit des indices**. Lorsqu'on sait cela et qu'on le sent, on peut **changer son attitude** : au lieu de subir la question, on peut l'attaquer; au lieu de rentrer au-dedans, on peut plutôt sortir de soi, aller "questionner" la question, la faire parler, lui faire "cracher le morceau", jusqu'à ce qu'elle se transforme **en une suite ordonnée de tâches à accomplir**. Il s'agit en somme de passer de l'énigme qui paralyse à l'esquisse d'un plan d'architecte qui guide et inspire tout à la fois, et fournit des points de repères pour s'évaluer et se corriger.

Dans les questions complexes fermées, le problème à résoudre est toujours le suivant : de toutes les données du texte, il faut retenir seulement les données pertinentes par rapport à la question, mais **toutes** ces données, et les intégrer ensuite dans le bon ordre. C'est pourquoi il nous faut **trouver le principe et la méthode qui sont aptes à nous permettre efficacement de retenir tout ce qui est pertinent et d'éliminer tout ce qui ne l'est pas**.

Nous venons de voir que ce principe n'est pas celui de l'ordre linéaire du texte et que, par conséquent, la méthode du résumé ne peut faire l'affaire. Nous venons aussi de souligner l'insuffisance de l'approche spontanée et inconsciente qui est trop erratique.

La méthode que nous proposons dit que le principe de la cueillette des données pertinentes et de la réussite de leur mise en ordre est caché dans la question elle-même et que, pour dégager ce principe, il faut procéder à une **analyse active et explicite de la question**.

Voilà ce qu'il nous reste à expliquer et à illustrer, dans le reste de ce chapitre.

Toutefois, avant de voir cette méthode à l'oeuvre dans un exemple représentatif, il importe de souligner la **double utilité** de développer l'habileté à analyser les questions avant d'essayer d'y répondre.

La première est purement pratique et à court terme. Si cette habileté réduit la marge des erreurs, elle augmente par le fait même le degré de réussite et permet donc plus de succès dans les études supérieures. Et ce, d'autant plus que les questions complexes sont **utilisées dans toutes les matières, dans tous les programmes et comptent probablement pour une large part des évaluations totales du collégial**. Compte tenu de ce contexte, l'habileté à analyser une question est déterminante et prend de plus en plus de place à mesure qu'on avance dans le système scolaire.

La deuxième utilité, c'est que cette méthode contribue à former l'intelligence à maîtriser des problèmes complexes et, partant, permet de mieux affronter les problèmes de la vie professionnelle qui sont, du reste, plus complexes que les questions posées dans le cadre des études collégiales, voire universitaires. En effet, dans les questions complexes portant sur des textes, la difficulté reste limitée, puisque le professeur prend la responsabilité de poser la question et garantit que toutes les données nécessaires à la reconstitution de la bonne réponse sont bien présentes dans le texte. Bref, l'expérience se fait ici en **milieu contrôlé**, artificiellement simplifié. Il n'en va pas de même avec les problèmes complexes posés par la vie vécue et professionnelle où les questions ne sont pas posées de façon explicite et complète[81]. Les problèmes se posent concrètement (une maison prend l'eau, une entreprise fait des déficits répétés, telle association vit des crises de leadership à toutes les deux années, etc.), dans la douleur souvent, et comptent non seulement des facteurs techniques susceptibles d'être traités par des experts, mais aussi des facteurs subjectifs, émotionnels, irrationnels pour lesquels il n'existe souvent pas de véritable solution. Le difficile alors, consiste à transformer le problème concret en question

---

81 Cette réflexion sera reprise et complétée au chapitre 8 qui portera sur les questions complexes ouvertes. À vrai dire, en passant du chapitre 7 au chapitre 8, nous quitterons l'univers du certain et du vérifiable pour un monde dont l'ouverture même nous condamne à nous contenter du vraisemblable.

abstraite, en énoncé technique, capables de permettre à des experts d'avoir prise sur le problème.

L'histoire des sciences démontre que le plus difficile ne consiste pas à faire la découverte, mais à poser adéquatement la bonne question. On connaît des cas où il a fallu plus de 15 siècles pour réussir à questionner correctement un sujet et pour formuler les hypothèses qui se sont avérées fécondes. Une fois dotée de la bonne question, la pensée humaine applique des procédés analogues à ceux de notre méthode : la question fournit les indices; les indices guident la cueillette des données; l'analyse de ces données permet d'éliminer les éléments non pertinents, de conserver et de mettre en lumière les facteurs vraiment importants, de proposer enfin un ordre logique servant à rassembler et à intégrer ces données.

Dans le cas de la science, il reste alors à vérifier la concordance de ces hypothèses avec l'expérience réelle.

Dans le cas de nos questions complexes fermées, il faut vérifier l'accord entre les indices tirés de la question et les données du texte.

3. Étude raisonnée d'un exemple

En procédant par l'étude d'un exemple, nous voulons présenter la méthode en action, de façon à ce que le lecteur puisse être témoin du cycle complet de la méthode.

3.1 La question

Cette question porte sur un texte qu'on trouvera aux pages 204 à 209 inc.

> Considérez les notions de milieux d'appartenance et de milieux de référence.
>
> Comment ces notions permettent-elles de comprendre certaines différences entre la situation des enfants des classes moyennes et celle des enfants des classes ouvrières, par rapport à l'éducation et à l'école ?

3.2 L'analyse de la question : un processus en trois étapes

La même analyse de la question va se faire à trois reprises. Il ne s'agit pas bien sûr de répéter pour le plaisir de répéter. La même structure d'informations va servir successivement **trois objectifs différents**, trois étapes distinctes du processus de résolution du problème posé par la question.

1- Il y a d'abord l'analyse[82] de la question proprement dite : **que demande la question au juste ?** Il s'agit ici de repérer et de bien identifier tous les facteurs importants de l'énoncé de la question, de les mettre en relief et **de bien en prendre conscience**. Cette première étape va permettre d'éviter de passer complètement à côté de la question ou de n'en retenir qu'une partie et de négliger le reste, ce qui mènerait forcément à déformer variablement le problème... et, partant, la réponse. L'importance de cette étape est primordiale, puisqu'il s'agit d'éviter **l'erreur grave qui désoriente dès le départ tout le processus de travail subséquent** et qui peut facilement réduire à néant les efforts les plus sincères. On s'oriente mal dès le départ, et ensuite, même si on procède logiquement, on ne fait que s'enliser plus systématiquement dans l'erreur, elle aussi systématique. On connaît des analogies à la fois tristes et loufoques de ces mauvais départs : le sprinter qui a oublié d'attacher ses espadrilles et qui s'affale à plat ventre au tout début de la course, le garçon de table qui casse des bouteilles de champagne à 200,00 $ en glissant sur un raisin égaré ou sur une pelure de banane, etc.

2- On reprend ensuite le même contenu avec une intention différente : **que faut-il chercher au juste ?** L'intention explicite, ici, vise la recherche à mener... dans sa mémoire, dans un ou des textes, ou même dans la réalité vivante. La structure de la question demeure, mais elle est considérée en fonction d'une orientation **stratégique** différente, beaucoup plus active : elle devient une grille de classement des informations. Pensons au filet du pêcheur qui laisse passer les poissons trop petits (ce qui est non pertinent) et retient les poissons plus gros. Ou encore, à la commode dont on identifie les tiroirs (chemises, bas, sous-vêtements, etc.) pour mieux démêler le linge et s'y retrouver à volonté. Bref, l'analyse de la question doit devenir un outil (grille) pour **choisir** et **classer** les données **pertinentes**.

3- On peut même, dès le début, considérer les contenus dégagés lors de l'étape 1 en fonction de l'intention finale : **quelle sera la structure probable de la réponse ?** Même en ignorant les **contenus** de la réponse, la structure de la question nous met en possession d'un **contenant**, d'une sorte de moule intellectuel qui ne peut pas recevoir n'importe quoi. Grâce à cette structure, on peut déjà savoir que la réponse devra fort probablement comporter tel et tel élément d'information. La claire saisie de la structure de la question permet souvent d'esquisser une structure préalable de la réponse que la recherche aura pour tâche de **vérifier**. Bref, l'analyse de la question

---

[82] Souvent les professeurs recommandent à leurs élèves de **lire attentivement** les questions. Malheureusement, ce conseil est trop flou. Le plus souvent, l'élève lit la question, mais il ne va pas jusqu'à l'analyser, et surtout, il ne sait pas du tout qu'il peut tirer de cette lecture le profit que nous tâchons de démontrer ici. Pour atteindre l'efficacité, il faut remplacer "lire" par **analyser**. Et on ne peut demander aux élèves d'analyser les questions si on ne leur a pas d'abord transmis un ou des modèles efficaces d'analyse.

permet d'anticiper. Quiconque va vérifier une hypothèse vraisemblable part plus confiant que celui qui navigue au son dans le brouillard le plus dense ou qui cherche à tâtons dans la nuit noire. Il sait davantage où il s'en va. Il part beaucoup plus confiant et cherche d'un coeur léger au lieu d'être étouffé par l'incertitude[83].

3.3 Analyse de la question

3.3.1 Que demande la question au juste ?

La deuxième phrase de la question commence par : "Comment ces notions permettent-elles de comprendre...". Autrement dit, les deux notions présentées dans la première phrase doivent me servir à **comprendre quelque chose**. J'identifie ces notions par des symboles :

- **1** = milieux d'appartenance
- **2** = milieux de référence

La deuxième phrase dit aussi ce qu'il faut comprendre : "certaines différences" entre diverses choses. La seule présence du pluriel implique qu'il est exclus qu'il n'y ait qu'une seule différence. Ces différences constituent fort probablement un indice essentiel : ce sont **des différences que je devrai chercher**.

"Différences" entre quoi et quoi ? Entre quatre facteurs que j'identifie aussi au moyen de symboles :

- **A** = enfants des classes moyennes

- **B** = enfants des classes ouvrières

"par rapport à"

- **P** = l'éducation

- **Q** = l'école.

L'expression "par rapport à" vient limiter l'attention qui sera accordée aux enfants des deux sortes de classes sociales : on ne s'intéressera qu'à ce qui concerne l'éducation et l'école.

Ainsi, les symboles **1**, **2**, **A**, **B**, **P**, **Q** et les mots **différences** et **par rapport à** semblent bien être les **8** éléments importants de la question. Ces éléments constitueront autant d'indices à chercher lors du travail de lecture attentive du texte.

---

[83] Ceci ne dispense en rien de faire preuve d'esprit critique. S'appuyer sur des hypothèses rationnellement fondées, ce n'est pas la même chose que de foncer aveuglément et à toute vapeur à partir d'une illusion, d'un mouvement de panique ou sous l'impulsion de préjugés.

3.3.2 Que faut-il chercher au juste ?

La tâche dont il faut s'acquitter, c'est de chercher :

1	notion de milieux d'appartenance	et	2	notion de milieux de référence
À l'aide de 1 et 2, il faudra chercher "certaines différences"...				
entre				
A	la situation des enfants des classes moyennes	et	B	la situation des enfants des classes ouvrières
"par rapport à"				
P	l'éducation	et	Q	l'école

Une vision purement linéaire des indices permettra de **recueillir** toutes les informations concernant chaque indice.

Mais la vision de la **structure** de la question, c'est-à-dire de **l'ensemble des relations** entre les 8 indices, est encore plus importante, car c'est elle qui donnera la forme de la réponse.

3.3.3 Anticipation de la réponse

Sans cesser de faire preuve d'esprit critique, on peut énoncer certaines hypothèses à propos de certains éléments de réponse. Nous changeons encore une fois d'orientation stratégique, l'attention se portant cette fois sur **la réponse** qu'il faudra composer.

Celle-ci devra fort probablement comprendre des **définitions** ou **descriptions** des notions de "milieux d'appartenance" et de "milieux de référence".

Elle devra identifier clairement **plusieurs différences**...

Elle devra dire des choses pertinentes et consistantes à propos des situations respectives des enfants des deux sortes de classes sociales.

Aussi, ces différences devront ne porter que sur le monde de l'éducation et de l'école.[84]

---

[84] À supposer que le texte contienne des données **économiques** importantes et intéressantes, elles ne pourraient probablement pas faire partie de la réponse à la question ici posée.

De façon plus générale, on peut considérer que toute bonne réponse à une question complexe doit donner les contenus de tous les indices de la question et de toutes les relations pertinentes entre ces indices... qu'une bonne analyse de la question doit avoir dégagés clairement, au préalable.

Bien sûr, tout cela ne constitue pas un plan détaillé, puisque les détails ne seront donnés que par la lecture et l'analyse du texte, mais en tant que plan préliminaire[85], ce n'est pas mal du tout.

3.4 La lecture du texte, la cueillette des données

Tout le travail précédent favorise une lecture intelligente du texte. L'analyse de la question, avec ses trois variations stratégiques, a fourni tous les instruments pour réussir : une liste d'indices, une grille de classification des données et un plan préliminaire (hypothétique) de réponse.

Cette lecture doit d'abord suivre l'ordre linéaire, le déroulement du texte.

En lisant, il faut noter dans les marges les informations concernant les différents indices relevés par l'analyse de la question. Ici, l'utilisation des symboles sauvera de l'espace.

Il est essentiel cependant de ne pas se laisser **dérouter** de la question en cédant au pouvoir de fascination du déroulement du texte. Si on perd de vue les indices de la question en cours de recherche, on risque de se retrouver dans une situation analogue à celle de l'élève qui, dès le départ, a raté quelques indices. En pratique, l'analyse **écrite** de la question avec ses indices, ses symboles et leur structure, ainsi que les éléments **écrits** de plan préliminaire, devraient être placés bien en vue sur la table de travail, de façon à faciliter une consultation aisée et rapide.

Toutefois, avant de commencer la lecture détaillée, on peut faire une démarche semblable à celle qui, au chapitre trois, a permis de dégager le plan préliminaire : le seul examen des **sous-titres** permet de voir aisément que trois d'entre eux **nomment explicitement certains indices** :

1°	"milieux d'appartenance"	**(1)**
2°	"classe sociale"	**(A** et/ou **B)**
3°	"milieux de référence"	**(2)**

Sans penser à négliger les autres sous-titres, on peut néanmoins penser accorder à ceux-ci une attention toute spéciale[86].

Lisons maintenant le texte au complet.

---

[85] Les notions de plan détaillé et de plan préliminaire ont été présentées et illustrées au chapitre 3.

[86] Sur le plan psychologique, l'élève aura à ce stade dépassé le sentiment d'être perdu qui paralyse plusieurs élèves lorsqu'ils lisent la question pour la première fois.

Le texte	Indices recueillis dans le texte	Commentaires : pertinence (apparente[87]) des indices par rapport à la question
Les milieux d'appartenance[88]		
Les milieux d'appartenance[89] sont les différents milieux auxquels les agents de socialisation et les socialisés sont intégrés écologiquement, économiquement, sociologiquement; ce sont les milieux dont ils font partie, auxquels ils appartiennent à proprement parler. La famille est assurément le meilleur exemple d'un milieu d'appartenance où se fait une intense socialisation : socialisation des enfants par les parents et parfois socialisation des parents par les enfants, surtout à des époques de changement social rapide ou dans le cas des immigrants. Mais la famille à son tour fait partie de divers milieux d'appartenance par les ancêtres, par la parenté, par les parents et par les enfants aussi. Pour connaître la socialisation qui s'opère au sein d'une famille, il faut connaître les milieux d'appartenance de cette famille. Énumérons-en quelques-uns.	[p.125][90] Dès le départ, on parle de **1**.	Il s'agit de la définition de la notion de milieux d'appartenance. En relisant la question et cette partie de texte, on est amené à penser que cette définition de **1** pourra servir.
Milieu rural et milieu urbain		
Tout d'abord, la famille peut appartenir au milieu rural ou au milieu urbain. La famille de milieu rural offre en général à l'enfant moins de possibilité de développement mental que la famille de milieu urbain; ainsi, S. Szuman a montré comment l'enfant campagnard polonais identifie moins exactement une série d'objets par l'image que l'enfant citadin et surtout qu'il lui est moins facile de nommer avec précision les objets identifiés. Il n'est donc pas étonnant que toutes les études de psychologie comparée aient démontré qu'à âge égal le quotient intellectuel des enfants ruraux est, en moyenne, inférieur à celui des enfants urbains. Non que les premiers naissent moins intelligents que les seconds, mais leur milieu de vie est moins favorable à l'épanouissement de leurs aptitudes intellectuelles.	Ici, on parle d'éducation (**P**).	Rapport général avec un seul indice, mais rien n'indique de lien étroit avec la question, puisque celle-ci ne parle pas des milieux rural et urbain.

---

87 Par ce mot, "apparente", nous voulons dire que nous raisonnons en situation : au moment **présent** de notre enquête, les données semblent évoquer telle signification, ou telle absence de signification, par rapport à la question. Ces commentaires évoluent de paragraphe en paragraphe et interprètent chaque donnée relative à un ou plusieurs indices d'une manière **hypothétique**, mais ensuite, chaque donnée va rejaillir aussi bien sur l'interprétation de la question que sur celle des autres données, et vice versa.

88 Ce texte est tiré de l'ouvrage de : Guy Rocher, **Introduction à la sociologie générale**, tome 1, L'action sociale, Éd. Hurtubise, 1982, pp. 125-130.

89 Nous soulignons les mots qui représentent des "indices".

90 Les chiffres entre crochets sont ceux des pages du livre de Rocher.

Poussant la comparaison plus loin, G. Lanneau et P. Malrieu ont montré qu'en France, les méthodes d'éducation et la pédagogie diffèrent beaucoup entre les familles rurales et les familles urbaines : l'éducation des enfants à la campagne est plus uniforme d'une famille à l'autre qu'elle ne l'est à la ville; le développement de la sociabilité est retardé chez l'enfant rural par suite du retard dans l'apprentissage du langage, des restrictions imposées aux jeux collectifs, de la carence de contacts culturels et par plus de périodes de solitude; l'éducation de l'enfant rural est davantage marquée par l'alternance du laisser-faire et de la contrainte selon l'âge et par un accent plus fort mis sur le travail scolaire. L'enfant urbain réussit plus tôt et de manière plus complète sa conquête de l'autonomie, mais il est aussi au carrefour d'une pluralité d'influences moins homogènes, moins cohérentes que l'enfant de la campagne.	Tout ce paragraphe parle d'éducation (P)... [p. 126]	mais il n'y a pas de lien avec d'autres indices de la question.

Groupe racial, ethnique, culturel

Dans une société complexe, la famille appartient à un groupe racial, ethnique, culturel, ou à un groupe minoritaire qui peut être moins favorisé ou défavorisé. L'influence de ce facteur sur la psychologie de l'enfant et la façon dont le jeune enfant et l'adolescent apprennent à s'identifier aux normes, aux contraintes et aux limites qui régissent la conduite des membres de leur groupe, ont particulièrement été mises en lumière dans une série d'études américaines sur l'éducation des jeunes Noirs.	Aucun indice	On parle des enfants, mais on ne fait pas de rapport avec les classes sociales.
De façon explicite ou implicite, en regardant agir ses parents, ses amis et les Blancs, en prenant progressivement conscience des limites qui lui sont imposées, le jeune Noir apprend qu'aux yeux des Blancs tout Noir est un enfant ("childish"), qu'il a des instincts primitifs qu'il ne sait pas contrôler, qu'il est loin d'avoir l'intelligence du Blanc et qu'en conséquence il ne peut que s'adonner aux travaux les moins rémunérés et vivre pauvrement; il apprend de son entourage qu'une immense et infranchissable distance le sépare du Blanc, que le Blanc a le pouvoir et le droit de le bafouer et même de le frapper ou de le faire emprisonner et qu'il devra toujours éviter toute occasion de le mécontenter et de mériter sa colère. Par sa famille et par son milieu, l'enfant Noir comprend qu'il se situe dans un milieu inférieur à tout point de vue et il apprend le comportement, les attitudes qui conviennent aux personnes de ce statut.	Aucun indice. [p. 127]	Il y a ici des données intéressantes sur l'apprentissage de l'infériorité raciale, mais pas de rapport avec la question.

Classe sociale

Il existe également des différences dans les méthodes d'éducation qu'emploient les parents selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Aux États-Unis, où de nombreuses études ont porté sur ce sujet, on a noté des différences de classe aussi bien entre des familles de la communauté noire qu'entre des familles de la communauté blanche. Il existe notamment des différences dans les aspirations et les attentes des parents à l'endroit de leurs enfants, selon les classes sociales. Par exemple, des sociologues et psychologues sociaux américains ont récemment beaucoup étudié ce qu'ils ont appelé "achievement motivation", c'est-à-dire la motivation qui porte à se fixer des objectifs toujours plus élevés, à s'imposer des standards de compétence, à désirer réussir ce que l'on entreprend et à vouloir réussir dans la vie de façon générale. Or, certaines de ces études ont montré hors de tout doute que les parents des différentes classes sociales américaines n'encouragent ni au même point ni de la même manière cette motivation à l'excellence ou au succès, les enfants de classe moyenne étant manifestement plus invités à développer ce type de motivation que les enfants de classe ouvrière. On sait également que le niveau d'aspiration des jeunes pour leur instruction et leur profession future est conditionné en grande partie par le statut social de leur famille, les valeurs principales auxquelles se rattache chaque classe sociale et les attitudes qui en découlent, de sorte que le statut socio- économique des parents est de plus en plus considéré par les chercheurs et par les éducateurs comme le prédicteur le plus sûr du succès scolaire des enfants.

L'indice **différences** est mentionné à plusieurs reprises.

L'indice **P** une fois.

A

B

indice **Q**

[p. 128]

Q

Dans ce paragraphe, on trouve 5 indices dont certains sont mentionnés à plusieurs reprises.

Si on n'oublie pas que le sujet de la classe sociale fait partie de l'exposé sur les milieux d'appartenance (**1**), et si on réalise que le texte met **en rapport** plusieurs des indices, on peut comprendre que ce paragraphe touche 7 éléments sur 8. Seuls les milieux de référence (**2**) ne sont pas traités.

Voilà donc un passage à lire et à relire.

Il est trop tôt pour dire qu'on a trouvé la réponse, mais il est certain qu'on vient de récolter plein d'éléments pertinents.

Continuons à lire en faisant confiance à la méthode.

Le sociologue français Maurice Halbwachs résumait bien l'influence socialisatrice de la classe sociale lorsqu'il concluait son brillant essai sur la psychologie des classes paysanne, bourgeoise, ouvrière et moyenne en notant : "Ainsi, il nous est apparu progressivement et de mieux en mieux à mesure que nous avancions, que, sans doute, on ne naît pas paysan, gros propriétaire, fermier, manoeuvrier de la campagne, en ce sens qu'on porterait dès la naissance, dans son organisme, annoncés et préformés, tous les traits qui caractérisent les hommes qui exercent ces métiers. On ne naît pas non plus bourgeois, entrepreneur, avocat, magistrat, ni ouvrier de la grande industrie. La nature de l'employé, du petit fonctionnaire, du petit commerçant n'est

B et **A**

On mentionne **A** et **B** à côté d'autres classes sociales dont les classes paysanne et bourgeoise.

Mais on ne fait aucun lien avec d'autres indices de la question.

Manifestement, l'auteur développe ici son sujet à lui :

pas un fruit poussé spontanément sur la plante humaine. Mais en revanche, ces catégories sociales existent. Elles sont, le plus souvent, tranchées : bien tranchées, lorsqu'on passe des classes paysannes aux classes urbaines, des ouvriers à ceux qui ne le sont pas; mal délimitées, au contraire, si nous comparons les employés haut situés aux entrepreneurs, les employés plus pauvres aux ouvriers. Chacune d'elles en tout cas détermine la conduite des membres qu'elle comprend, elle leur impose des motifs d'action bien définis; elle leur imprime sa marque, une marque propre et bien distincte pour chaque groupe, avec une telle force que les hommes faisant partie des classes sociales séparées, bien qu'ils vivent dans un même milieu et à la même époque, nous donnent quelquefois l'impression qu'ils appartiennent à des espèces différentes. Ainsi les motifs des hommes et leurs tendances nous paraissent être, dans la plus grande quantité des cas, entièrement relatifs aux conditions qu'ils occupent dans la société."[91]

1° les classes sociales sont des types clairement identifiables, même si elles semblent n'avoir aucun fondement biologique évident...

2° cf. le prochain paragraphe.

Aux milieux que nous venons d'énumérer, on pourrait encore ajouter que la famille vit dans une région donnée à l'intérieur d'un pays, qu'elle peut faire partie d'une église ou d'une secte, qu'elle est attachée à des cercles d'amis ou qu'elle appartient à des associations ou à des mouvements. On peut donc dire que si la famille est un agent de socialisation, c'est à l'extérieur d'elle-même qu'elle puise les images, les valeurs et les modèles que les parents transmettent à leurs enfants, auxquels les enfants s'initient entre eux et auxquels parfois ils initient aussi leurs parents.

Aucun indice.

2° La famille tire ses contenus de plusieurs milieux de socialisation simultanément.

Milieux de référence

Mais il ne suffit pas de tenir compte seulement des milieux d'appartenance. Il faut encore tenir compte des milieux de référence. Ceux-ci sont les milieux dont un agent de socialisation, sans être cependant de ces milieux, emprunte les modèles et les valeurs et s'en inspire dans son action socialisante. Ainsi, nous avons vu dans la section précédente que Himmelweit, Oppenheim et Vince ont souligné que la télévision anglaise se réfère principalement aux normes et aux valeurs de la classe moyenne. Aux États-Unis, bien des

On parle de **2**.

[p. 129]

(P) + un lien avec **A**.

On définit la notion de milieux de références.

La T.V. représente ici l'éducation **(P)**.

91 Maurice Halbwachs, **Esquisse d'une psychologie des classes sociales**, Paris, Librairie Maurice Rivière et Cie, 1955, page 210.

auteurs ont fait remarquer que l'école s'inspire également des normes et des valeurs de la classe moyenne; il en résulte un conflit, chez les enfants de classe ouvrière, notamment ceux des milieux les plus défavorisés ou les plus désorganisés, entre leur adhésion aux valeurs de leur classe d'appartenance et l'acceptation des valeurs de la classe moyenne, adoptée par l'école comme milieu de référence.	Ensuite, lien clair entre l'école (Q) et **A**. Puis, d'autres indices et plusieurs relations.	Il y a ici indice sur indice et toutes sortes de relations entre indices, notamment le conflit vécu par (**B**), les enfants de classe ouvrière, sollicités à la fois par les valeurs de leur **1=B** et par les valeurs de **Q=2=A**
C'est surtout la notion de groupe de référence qui est utilisée en sociologie, principalement dans la sociologie américaine. C'est à Robert K. Merton qu'on doit la première analyse de cette notion, qui a connu par la suite une utilisation fréquente. En termes de socialisation, on peut cependant parler de milieux de référence aussi bien que de groupes de référence.	Aucun indice.	
Les milieux de référence sont aussi importants dans le processus de socialisation que les milieux d'appartenance. Car on trouvera souvent en pratique que, pour diverses raisons, des agents de socialisation exercent leur fonction en suivant, non les normes de leur groupe ou milieu d'appartenance, mais celles d'autres milieux auxquels ils peuvent désirer s'identifier. C'est le cas, par exemple, des parents qui ambitionnent de hausser leurs enfants à un statut social plus élevé que le leur et qui les éduquent suivant les normes d'une classe sociale supérieure, laquelle leur sert alors de milieu de référence. On pourrait encore citer le cas des familles d'immigrants qui, dans l'éducation de leurs enfants, s'inspirent des modèles et des valeurs de leur pays d'adoption tout en continuant à se référer eux-mêmes à des modèles et à des valeurs de leur pays d'origine.	On étudie des rapports entre **1** et **2** et **P**...	mais il n'y a pas de lien évident avec la question.

Double fonction socialisatrice des milieux

On peut dire que les milieux d'appartenance et les milieux de référence ont une double fonction dans la socialisation. Tout d'abord, c'est eux qui fournissent les normes, les valeurs, les symboles dont s'inspirent les agents de la socialisation, puisque c'est en vue d'une adaptation à ces milieux et aussi, dans une certaine mesure, d'une action sur ces milieux que se poursuit le processus de socialisation. En second lieu, c'est par et à travers les divers milieux auxquels elle appartient ou auxquels elle se réfère qu'une personne développe son identité, c'est-à-dire la définition qu'elle peut se donner à elle-même et donner aux autres de ce qu'elle est en tant que personne à la fois individuelle et sociale. Car ce que l'on peut appeler la "personnalité sociale", c'est en définitive cette identité, qui assure à la personne une place dans la société et une certaine unité ou cohérence de son être et de son agir. L'identité est nécessaire psychiquement autant que socialement : elle contribue à la stabilité psychique et est une condition essentielle de la maturité de la personnalité; elle est un prérequis au fonctionnement social harmonieux d'une personne dans son environnement tout autant qu'à la cohésion des groupes. Pour une part d'elle-même, chaque personne se définit et agit par ses diverses identités sociales : nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, de classe, de région, etc.; d'un autre côté, un groupe, une collectivité, une association ont une cohésion dans la mesure où ils procurent à leurs membres le sentiment d'appartenance et d'identification à une entité réellement existante, distincte des autres et assez nettement caractérisée, dans la mesure donc où ces collectivités, associations, groupes ont eux-mêmes une sorte d'identité collective.

On parle de **1** et **2**...

mais il n'y a pas de lien avec la question.

[p. 130]

3.5 Résumons la démarche

L'analyse de la question faite en 3.3 nous a fourni 8 indices, que nous avons identifiés par des symboles, et une structure intégrant l'ensemble des relations entre ces indices.

Au moyen de cette grille nous avons lu le texte d'une façon linéaire et avons pu trouver la présence de tous les indices et d'une série de liens entre eux.

Il est intéressant de remarquer que les indices ne sont pas distribués uniformément dans le texte. Certains passages ne comptent aucun indice, d'autres mentionnent quelques indices isolés dont on ne peut guère tirer d'enseignement. Enfin, il y a deux passages où plusieurs indices sont présents et reliés entre eux. Ils sont donc plus riches en informations pertinentes pour la réponse à notre question.

3.6 Que reste-t-il à faire pour obtenir la réponse ?

Il ne reste plus qu'à **vérifier** tout ce qu'on a trouvé. Pour ce faire, il faudra relire à plusieurs reprises les passages les plus riches en indices, les analyser à la lumière des données issues de l'analyse de la question. Cette démarche analytique implique un processus de va et vient entre le texte et la question, les hypothèses tirées de l'analyse permettant de sélectionner les données pertinentes dans le texte, ces données permettant à leur tour de vérifier les hypothèses, d'en faire les éléments d'une thèse, c'est-à-dire de la réponse.

3.7 Composer une réponse

Nous voici donc en possession de toutes les données, celle-ci s'accordent avec la structure de la question et leur pertinence par rapport à la question a été vérifiée.

Il ne reste plus qu'à les organiser de façon à produire une réponse écrite.

Pour traiter ce problème, nous allons cependant quitter le plan des caractéristiques spécifiques des questions complexes. La production d'une bonne réponse écrite va tout simplement solliciter les diverses habiletés élémentaires :

- tout le travail précédent permet de dresser un plan détaillé (cf. chapitre 3, le point 5.3);

- il reste à organiser les données en respectant la forme générale : introduction, développement, conclusion;

- le processus mentionné au point 7 du chapitre 5, aux pages 163-164, peut s'avérer très précieux : on écrit d'abord un projet de conclusion; celui-ci sert d'hypothèse de travail et guide ensuite le travail de composition du développement; celui-ci cherche comme toujours à réunir tous les éléments qui contribuent à valider la conclusion appréhendée. La réussite de ces étapes permet enfin d'obtenir une conclusion réelle.

- la suite va impliquer les habiletés suivantes : le travail de rédaction va devoir ne faire que des phrases correctes (ch. 1), séparer les paragraphes correctement (ch. 4) et traiter correctement les sources, c'est-à-dire respecter la technique de la citation et de la référence (ch. 2).

3.8 La réponse

Introduction

La lecture et l'analyse du texte de Guy Rocher permet de comprendre, à l'aide des notions de milieux d'appartenance et de milieux de référence, certaines différences entre la situation des enfants des classes moyennes et celle des enfants des classes ouvrières, par rapport à l'éducation et, plus particulièrement, par rapport à l'école.[92]

Il s'agit de définir les indices 1 et 2 qui servent à situer les autres indices.

Commençons par définir les deux sortes de milieux.

Rocher définit ainsi les milieux d'appartenance (**1**):

> ... les différents milieux auxquels les agents de socialisation et les socialisés sont intégrés écologiquement, économiquement, sociologiquement; ce sont ces milieux dont ils font partie, auxquels ils appartiennent à proprement parler. (p. 125)

Par exemple, la famille, les milieux rural et urbain, le groupe racial, ethnique et culturel, la classe sociale sont des milieux d'appartenance.

Quant à la définition des milieux de référence (**2**), Rocher la formule comme suit :

> [ce] sont les milieux dont un agent de socialisation, sans être cependant de ces milieux, emprunte les modèles et les valeurs et s'en inspire dans son action socialisante. (p. 129)

Par exemple, une classe supérieure servira de milieu de référence à des gens d'une classe inférieure qui aspirent à s'émanciper, à améliorer leur statut social, le leur et celui de leurs enfants.

À l'aide de ces notions, nous chercherons maintenant des différences entre les situations des enfants des classes sociales moyenne et ouvrière.

---

92 Dans les questions complexes fermées, il suffit souvent de réarranger la question pour obtenir l'**introduction** du texte de la réponse. On conserve les contenus de la question et on les refond en passant du style interrogatif au style affirmatif. Il ne s'agit pas ici d'une recette automatique, mais d'un phénomène fréquent dont les raisons sont justifiées par toutes les ressources qu'on a pu dégager de l'analyse de la question, aux points 3.2 et 3.3.

À la recherche d'une première différence.

Dans le passage sur l'influence socialisatrice des classes sociales (**1**), l'auteur donne l'exemple de l'"achievement motivation" qu'il définit ainsi :

> ... la motivation qui porte à se fixer des standards de compétence, à désirer réussir ce que l'on entreprend et à vouloir réussir dans la vie de façon générale. (p. 127)

Il montre ensuite comment cette valeur est développée variablement selon les classes sociales :

> ... les enfants de classe moyenne (**A**) étant manifestement plus invités à développer ce type de motivation que les enfants de classe ouvrière (**B**). (p. 127)

Voici donc une "différence" importante entre la situation des enfants des 2 classes A et B, par rapport à une valeur importante de l'éducation (**P**) : la classe moyenne développe bien plus le sens de l'ambition, de la réussite, de la mobilité sociale chez ses enfants que ne le fait la classe ouvrière.

Cherchons d'autres différences.

Dans le passage sur l'influence socialisatrice des milieux de référence (**2**), Rocher cite l'exemple des États-Unis où l'école (**Q**) "s'inspire[...] des normes et des valeurs de la classe moyenne (**A**)". (p. 129)

Ensuite, il parle du conflit vécu par les enfants de classe ouvrière (**B**), déchirés entre les valeurs de leur propre classe qui est leur milieu d'appartenance (**1**), et les valeurs transmises par l'école (**Q**) qui reproduit celles de la classe moyenne (**A**), qui devient ainsi un milieu de référence (**2**) pour eux.

Le texte n'en dit pas plus, mais on peut comprendre que les enfants de classe moyenne (**A**) n'ont pas à vivre semblable conflit, puisque, pour eux, les valeurs de l'éducation (**P**) reçue dans leur classe sociale (**A** et **1**) et les valeurs de l'école (**Q**) sont les mêmes. L'école vient tout simplement prolonger et confirmer le travail de socialisation de leur classe sociale, déjà entrepris dans leur famille. Chez eux comme à l'école, les enfants de classe moyenne ont toujours le sentiment de baigner dans leur milieu d'appartenance (**1**), ce qui demande un moindre effort d'adaptation et peut influencer favorablement la réussite.

Conclusion

L'étude de ce texte nous a donc permis de trouver deux différences importantes entre les situations des enfants des classes moyenne et ouvrière par rapport à l'éducation et à l'école. La **première** concerne l'impact de l' "achievement motivation". Ce type de motivation est très présent dans l'éducation (**P**) de la classe moyenne (**A**) et peu présent dans celle de la classe ouvrière (**B**). La **deuxième** différence tient à la présence du conflit, vécu par les enfants de classe ouvrière, entre les valeurs de leur milieu d'appartenance (**1**, **B** et **P**) et celles de l'école (**Q**) qui réfèrent à celles d'une autre classe (**A** et **2**), conflit qui n'existe pas pour les enfants de classe moyenne (**A**).

4. Résumons-nous

Toute question complexe portant sur un texte ne concerne qu'une **partie** des informations de ce texte. En conséquence, une réponse réussie va devoir distinguer clairement, dans l'ensemble des informations du texte, celles qu'il faut retenir et celles qu'il vaut mieux laisser de côté.

Le problème qui se pose au jugement des élèves consiste donc à retenir toutes les données pertinentes et à ne pas s'embarrasser d'informations qui n'ont pas de rapport avec le sujet. Le principe de ce choix ne peut se trouver dans le texte lui-même, puisque celui-ci comprend bien d'autres sujets en plus du sujet indiqué par la question. On peut toutefois se faire une idée exacte et cohérente du sujet **en analysant correctement la question**.

Notre méthode propose d'analyser la question en fonction de trois intentions stratégiques distinctes mais complémentaires :

- **Que demande la question au juste ?** On répond à cette question-type en lisant et relisant la question, en travaillant à bien comprendre chaque mot, en isolant les termes les plus importants (les indices à chercher) et en dégageant en clair les **liens** entre ces termes.

- **Que faut-il chercher au juste ?** On passe du style interrogatif au style affirmatif. On peut répondre à cette question en disant, par exemple : "Je dois chercher ces trois ou quatre termes, telle relation entre les deux premiers, telle autre entre le deuxième et le troisième, etc." Bref, on peut tirer de la première question matière à construire un **plan de recherche**. On sait où on s'en va !

- **Quelle sera la structure possible de la réponse ?** On peut par exemple savoir que la réponse devra comprendre les **définitions de trois termes** et un **exemple** de chacun de ces termes. Dès le départ, on a un bon **contenant** de la réponse, laissant au travail de lecture et d'analyse du texte le soin de fournir les bons **contenus**. Rien de tel qu'un bon filet pour pêcher efficacement du poisson !

Grâce à cet ensemble d'indices structuré fourni par l'analyse de la question, on est prêt à procéder à une lecture systématique et éclairée du texte. Celle-ci n'a plus rien d'une quête hasardeuse dans laquelle l'élève se jetterait tête première et prématurément. Elle consistera à chercher calmement et méthodiquement, dans le texte, toutes les **mentions** de tous les indices.

Suivra le travail de vérification de ce qu'on aura trouvé, travail d'analyse impliquant un **processus de va et vient** entre la question et le texte.

Quand on a trouvé tout ce qu'il faut et vérifié la pertinence des contenus par rapport aux données de la question et par rapport à celles du texte, il ne reste plus qu'à rédiger la réponse écrite selon les règles déjà vues :

- dresser un plan détaillé (ch. 3)
- rédiger correctement introduction, développement et conclusion (ch. 5)
- faire des phrases correctes (ch.1), bien séparer les paragraphes (ch. 4), appliquer correctement la technique de la citation et de la référence (ch. 2).

Chapitre 8

Étape 8 : Répondre par écrit aux questions complexes ouvertes pour faire une dissertation, un travail de recherche ou un essai

1. Première approche du problème posé par une question complexe ouverte

Écrire un texte explicatif ou argumentatif, c'est toujours produire un contenu ordonné. Cela implique au moins deux choses :

1° il faut trouver quelque chose à dire (un contenu),
2° et il faut le dire d'une façon correcte et ordonnée.

Les deux formes d'écrits étudiées aux chapitres 6 et 7, le résumé de texte et la réponse écrite aux questions complexes portant sur des textes bien délimités, doivent s'occuper essentiellement de la deuxième difficulté. Comme elles portent sur des sujets fermés, comme tout est déjà dit dans les textes, il n'y a pas de nouveaux contenus à trouver. Dans le résumé, le problème consiste à **choisir** certains contenus qui sont déjà là et à en **laisser** d'autres **de côté** pour en arriver à mettre en valeur, d'une manière abrégée, la structure et les contenus essentiels du message du texte. Dans le cas des questions complexes fermées, la situation est analogue. On n'a pas à inventer un message nouveau, bien qu'on ait à résoudre ici aussi un problème. Ici encore, le travail consiste à choisir certains contenus et à en éliminer d'autres, dans le but de répondre cette fois avec exactitude à la question posée.

Cependant, tout change lorsqu'on est confronté à une question complexe ouverte.

Voici quelques exemples de questions complexes ouvertes[93]. L'élève pourra vérifier comme sa première lecture le laissera facilement (au premier abord du moins) bouche bée :

1 Dès la chute de la première barricade, Robert Bourassa s'est dit soulagé de voir enfin "le bout du tunnel". S'il s'agit simplement de l'autre rive du Pont Mercier, on y est en effet. Mais s'il s'agit de voir clair à nouveau au Québec, vaudrait mieux garder les phares allumés."

(Lise Bissonnette, Le Devoir, 1er septembre 1990)

Les étudiants organisent un débat sur cette question explosive. Vous voulez participer aux discussions et vous soumettez un texte qui résume votre point de vue et vos propositions pour régler le conflit de façon durable.

2 "Seras-tu droit ou redressé ?" Quelle conception de la liberté, valable pour les individus et pour les collectivités, cette question du philosophe stoïcien Sénèque évoque-t-elle, selon vous ?

3 Selon vous, la vieillesse au Québec mérite-t-elle aujourd'hui le qualificatif d' "âge d'or" ?

Ces questions ouvertes laissent beaucoup plus de liberté que le résumé de texte et la question complexe fermée, mais si on n'a pas de méthode pour aborder ce genre de question, on s'expose à la paralysie totale ou à un traitement partiel, peu ordonné et peu pertinent. Bref, pour l'instant cette liberté semble plus embêtante qu'autre chose.

Le problème de se trouver quelque chose à dire se pose avec beaucoup plus d'acuité dans la situation d'écriture, parce que celle-ci doit produire un résultat ordonné. Dans la vie de tous les jours, lorsqu'on est sollicité de traiter des questions semblables par la parole seulement, le stress de n'avoir rien à dire est en général moins fortement ressenti. On peut s'en tirer souvent en disant à peu près n'importe quoi, tant il est convenu que le discours oral **a le droit** d'être informe, partiel, embryonnaire, exploratoire, a le droit de se chercher, d'hésiter, de tâtonner, de s'avancer et de se reprendre. L'écrit, lui, a quelque chose de **plus définitif** que la parole, il peut susciter des jugements plus sévères et, aussi, plus durables. Il est plus compromettant de ne rien dire en écrivant 4 ou 5 pages que de ne rien dire en prononçant une

---

93 Tous ces exemples amplement développés au point 4 servent à présenter et illustrer un ou plusieurs volets importants de la méthode plus englobante que nous cherchons à dégager.

La première question a servi à un test d'écriture passé par des élèves de l'École des Hautes Études Commerciales (H.E.C.). Les élèves devaient composer en 150 minutes un texte de 200 à 300 mots sur ce sujet. Le deuxième exemple est le nôtre. Le troisième vient de Bernard Dionne, **Réussir au Cégep**, Guide méthodologique, Éd. HRW ltée, Montréal, 1986, pp. 42-47. L'auteur expose au moyen de cet exemple une autre façon de voir l'analyse du sujet et le brainstorming, mais il ajoute à la méthode un volet supplémentaire important en faisant suivre le brainstorming par une réflexion qui cherche à établir une hypothèse de travail.

phrase ou deux, ou même en pérorant longuement dans un salon, un restaurant ou une brasserie.

Les questions ouvertes, du fait qu'elles appellent un traitement plus libre posent donc à l'élève de sérieux problèmes, mais ils ne sont pas du tout de même nature que ceux posés par les formes moins libres étudiées aux chapitres 6 et 7. Dans celles-ci, comme nous l'avons dit, l'élève devait continuellement résoudre le problème suivant : que faut-il retenir ? que faut-il laisser de côté ? Dans le cas d'une question ouverte, le problème serait plutôt : comment puis-je trouver quelque chose à dire à partir d'un sujet qui nous donne si peu de données ? Dans le traitement des questions ouvertes, il faut créer quelque chose à partir de rien. **Il faut psychologiquement et intellectuellement partir du sentiment pénible de n'avoir rien à dire et sortir de cet état, non seulement pour trouver de bons contenus à son discours, mais pour les organiser d'une façon ordonnée qui couvre vraiment le sujet.**

Il faut donc trouver une méthode capable d'aider à trouver des contenus, sans qu'on perde la capacité de rester dans le sujet (les contenus doivent être pertinents).

Il importe peu pour l'instant que le traitement de la question ouverte doive impliquer des recherches en bibliothèque ou sur le terrain ou qu'il fasse essentiellement appel à la culture générale de l'élève, voire à son expérience de la vie; il importe peu que le traitement cherche davantage l'objectivité de la dissertation ou qu'il soit plus ouvert, comme l'essai, à des prises de position subjectives. Ce ne sont là que degrés variables de liberté[94].

Notre propos s'occupe d'un dénominateur commun de toutes ces formes : toutes elles visent à répondre à des questions ouvertes; celles-ci exigent qu'il y ait création de contenus pertinents d'abord, sélection et mise en ordre de ces contenus ensuite, le tout devant constituer, au terme du travail, un message cohérent et structuré. Tout un contrat !

Ces réflexions sur la stratégie relative aux questions complexes ouvertes demandent cependant à être précisées et approfondies.

Une bonne saisie des grandes caractéristiques spécifiques des questions complexes ouvertes nous permettra de dégager une méthode susceptible de favoriser un traitement pertinent et efficace.

---

94 La conception des différences entre travail de recherche, dissertation et essai peut faire problème. Pour clarifier, lire l'encadré de la page 218.

Les concepts de travail de recherche, de dissertation et d'essai sont souvent, dans la pratique, pris l'un pour l'autre, au moins partiellement, comme si des parties de leurs concepts se recoupaient et se chevauchaient. Pour information, voici des définitions proposées par Robert Tremblay qui précisent mieux les frontières :

Travail de recherche : " Un travail de recherche est un texte indépendant qui a pour objectif de faire le point des connaissances sur un sujet précis dans une discipline donnée. C'est un texte qui présente les principales recherches et théories sur une question précise et réalise un commentaire ordonné par sa propre problématique. Le but d'un travail de recherche est d'enrichir le questionnement d'une personne sur un sujet particulier et éventuellement de lui permettre d'avancer une hypothèse de travail." (Tremblay, op. cit. p. 124)

Dissertation : " Une dissertation est un texte indépendant centré sur sa propre problématique qui vise à exposer l'ensemble des faits et des arguments en faveur d'une conclusion précise sur une question spécifique. Toute dissertation explique quels sont les éléments pertinents qui nous informent sur la question, avance une hypothèse pour répondre à cette question, développe une argumentation en faveur de celle-ci et critique les contre-arguments ou les contre-théories qui s'opposent à cette solution. La dissertation est un texte fortement raisonné à visée objective qui apporte une réponse précise à une question précise sur un thème donné." (Tremblay, p. 128)

Essai : " Un essai est un texte indépendant de forme libre qui avance plusieurs idées liées entre elles de manière très souple. L'essai peut chercher à emporter la conviction sur un ou plusieurs sujets. Il peut aussi avancer plusieurs idées nouvelles sur une base exploratoire. L'essai est le texte argumenté le plus propice à l'expression de la subjectivité et des convictions idéologiques (religieuses, politiques, sociales, culturelles) et aussi le meilleur véhicule des idées novatrices ou des résultats de recherche embryonnaires. " (Tremblay, p.135)

En pratique toujours, il arrive que ces formes se combinent dans un même travail, selon des consignes précisées (peu ou prou) par le professeur.

Cette remarque est importante pour les élèves qui peuvent se voir assigner des cadres plus ou moins souples sous la même appellation de l'une ou l'autre de ces formes d'écrits. Par exemple, tel professeur appellera dissertation un texte argumentatif ouvert aux réflexions personnelles de l'élève, si bien qu'il aurait mieux valu parler d'essai.

Retenons donc que les concepts de ces trois formes d'écrits dérivent fréquemment d'un professeur à l'autre, chacune pouvant recevoir une acception plus fermée chez tel professeur, plus ouverte chez tel autre.

Pour éviter la confusion, il s'agira de faire préciser au besoin par le professeur la conception qu'il se fait de la forme d'écrit qu'il appelle "dissertation", "essai" ou "travail de recherche".

Quant à nous, ce qui nous préoccupe ici, ce sont des problèmes qui concernent des éléments communs à ces trois formes. Ces éléments communs se laissent assez bien désigner par la notion de texte indépendant.

Texte indépendant : " Un texte indépendant est un texte centré sur sa propre problématique. Les autres textes auxquels se réfère le texte indépendant sont des sources d'information importantes, mais n'en constituent jamais l'objet principal, lequel est déterminé par sa propre problématique. " (Tremblay, p. 120)

2. Traiter des questions complexes ouvertes nous confronte à un double défi sur le plan stratégique

2.1 Le premier défi, souvent vécu par les élèves (et par la plupart de ceux qui écrivent sur un sujet de manière argumentative), consiste à sortir d'un état premier souvent angoissant : la paralysie. En effet, les questions complexes ouvertes se présentent souvent, au premier abord, comme des énigmes. On lit la question et on se demande : "Mais qu'est-ce que je vais bien dire ?" Il est donc vital de sortir avec bonheur de ce pétrin initial.

Les deux premiers volets de la méthode viseront donc à instrumenter l'élève pour qu'il puisse sortir de cet état premier de prostration. Comme dans la méthode pour traiter les questions complexes fermées, il faudra procéder à l'analyse de la question ouverte ou à l'analyse du sujet, pour bien préciser le sens littéral (premier) de la question et pour s'assurer de bien poser devant soi tous ses éléments (cf. 3.3). Puis il faudra disposer d'une panoplie de moyens pour stimuler l'esprit de façon à faire mousser le sujet, à trouver des pistes possibles de développement. Ces différents moyens rempliront la fonction du brainstorming, du remue-méninges. Cette étape nous semble la plus décisive, et c'est elle qui va commander bien des ajouts par rapport à la méthode appliquée aux questions complexes fermées (cf. 3.4.1).

2.2 Dans la mesure où ces deux premières étapes auront réussi à faire jaillir suffisamment d'idées, le problème va se déplacer et changer de nature. Il faudra choisir des données et un ou des modes de traitement pertinents de toute la matière que les deux premières étapes auront permis de trouver (cf. 3.4.2).

Ce deuxième défi n'est pas de même nature que le premier. Le premier défi consistait à se débarrasser de la pénurie, à sortir de la rareté, à se trouver du contenu, de la matière, quelque chose à dire. Le deuxième défi consiste à gérer la pléthore, à choisir dans l'abondance. Ici, l'analyse de la question fournira des balises qui aideront à retenir l'essentiel et à laisser de côté des éléments secondaires ou même non pertinents.

S'il est normal de figer devant une question ouverte, s'il est normal de sentir qu'on n'a rien à dire, cela ne tient pas nécessairement à la pauvreté du sujet mais à son indétermination. Cette indétermination de la question complexe ouverte pose souvent des problèmes reliés à un trop grand choix. C'est à cause de cette ouverture qu'il est possible de dire à peu près n'importe quoi sur bien des questions ouvertes, ce dont bien des gens ne se privent pas, d'ailleurs.

Cette grande ouverture tient essentiellement à deux sources.

D'abord, il existe plusieurs définitions ou significations des différents termes de la question ouverte. Chaque choix d'une définition va conditionner les découpages à faire dans le domaine des possibles. Le domaine des possibles et des valeurs

fait partie de la réalité humaine. Les êtres humains vivent en nommant des valeurs, en se disputant à propos de choix de valeurs différents. On connaît bien des cas où ces disputes engendrent toutes sortes de violences. Par exemple, selon qu'on prend un terme dans un sens neutre ou dans un sens péjoratif, un même énoncé de question pourra prendre des sens plus ou moins divergents qui commanderont à leur tour des traitements et des développements divergents. Le quatrième exemple permet d'illustrer ceci (cf. 4.4). En étudiant nos exemples nous pourrons illustrer comment des définitions différentes dont la pertinence peut se défendre peuvent susciter des argumentations, des textes, dissertations ou essais différents ayant leurs valeurs et leurs limites respectives.

La deuxième raison qui permet qu'on puisse développer différemment une même question complexe ouverte tient à la **complexité, à l'immensité et à la diversité du réel**. On peut par exemple trouver dans la réalité québécoise des faits qui permettent de soutenir que la vieillesse est un "âge d'or" et des faits qui permettent de soutenir le contraire. En pratique, aucun discours ne peut épuiser cette richesse du réel.

Ainsi, pour évaluer le traitement de questions complexes ouvertes, il faudra considérer deux ordres d'arguments : ceux qui concernent la compréhension de la question (définitions restreintes ou larges, critères choisis ou omis ou négligés ou rejetés, etc.); ceux qui concernent les réalités qui sont choisies comme objets d'étude.

Ce problème d'évaluation se pose aussi, bien sûr, à l'auteur lui-même : il devra prévoir le plus possible des objections qu'on pourrait faire à son choix de critères, de valeurs et de définitions, tout comme il lui faudra anticiper les objections portant sur le choix des faits et les réfuter à l'avance dans la mesure du possible.

2.3 Terminons par une observation qui paraîtra peut-être fort éloignée de questions de méthodologie, mais qui concerne quand même le fond de scène sur lequel se déroule la vie intellectuelle. Dans les sociétés où de nombreux sujets sont considérés comme tabous, il n'est pas permis culturellement et politiquement de poser et de traiter de certaines questions ouvertes.

Traiter des questions complexes ouvertes, cela suppose une société relativement ouverte.

Dans les sociétés trop fermées, on brime, on emprisonne, on "ostracise", on tue, on rejette d'une façon ou d'une autre, mais toujours avec quelque violence physique et/ou psychologique, les gens qui menacent d'ouvrir les perspectives en élevant des questions taboues au rang de questions ouvertes qu'il s'agirait de traiter par la parole et la réflexion.

3. La méthode pour traiter les questions complexes ouvertes

3.1 Analyse de la question et analyse du sujet coïncident

L'analogie entre analyse de la question et analyse du sujet est d'autant plus forte que le sujet est souvent formulé sous forme de question. Nonobstant l'ouverture de ce genre de sujet ou de question, le danger de passer à côté du sujet reste probablement le plus grand piège dans lequel l'élève risque de tomber.

Cette raison suffit à justifier l'insistance qu'il faut apporter à la toute première étape de ce genre de travail écrit. L'analyse du sujet va demander à l'élève un effort de discipline, quelle que soit sa première réaction à la première lecture du sujet.

On connaît **deux** réactions principales à la première prise de connaissance de l'énoncé d'un sujet de dissertation avec ou sans recherche. Nous avons assez dit que la première (probablement la plus répandue) consiste à paralyser par effet d'anxiété. Quelle pénible impression que celle de n'avoir rien à dire ! Le danger ici c'est de figer devant la page blanche, sans savoir où donner de la tête, sans pouvoir passer à l'action. La deuxième réaction consiste à se sentir inspiré par un aspect du sujet, à décoller promptement et à se précipiter à toute vitesse dans une mauvaise direction et à se tromper de sujet, ou à prendre une partie du sujet pour le tout et de passer à côté de l'ensemble.

L'analyse du sujet vise à prévenir ces deux comportements inefficaces et à offrir une méthode pour résoudre avec succès ce genre de problème.

3.2 Les trois mêmes étapes stratégiques : ressemblances et différences

Tout comme la méthode proposée pour traiter les questions complexes fermées, la présente méthode suggère d'analyser le sujet en fonction de trois intentions stratégiques distinctes et complémentaires. La première et la troisième sont à peu près identiques à celles de l'autre méthode; les différences essentielles se rencontrent presque toutes à la deuxième étape, ce qu'illustre le dernier point de ce chapitre (cf. 5 : "Résumons-nous").

- **Que demande la question au juste ?** Comme dans le cas des questions complexes fermées, il faut repérer tous les **mots importants** de l'énoncé du sujet et dégager tous **les liens** importants entre ces termes clés.

- **Que faut-il chercher au juste ?** On peut conserver la même question que dans la méthode pour traiter les questions complexes fermées, mais, comme les contenus à trouver ne sont pas inclus dans les limites d'un texte bien défini, il faut faire jouer des méthodes de recherche plus "ouvertes" susceptibles d'apporter de l'eau au moulin, sans pour autant nous exposer à nous perdre dans l'océan. Ici l'imagination et l'ingéniosité auront un rôle essentiel à jouer.

Nous allons proposer plusieurs techniques en indiquant et en illustrant leurs utilités possibles. Toutes ces techniques serviront à suggérer des pistes de traitement, des idées et des filons d'idées, à faire parler les quelques mots de l'énoncé du sujet, à les faire fleurir pour révéler des significations potentielles, à les faire exploser parfois en feux d'artifices associatifs. Plusieurs de ces techniques peuvent se laisser grouper sous le vocable de "brainstorming", l'expression signifiant littéralement qu'on provoque une tempête cérébrale dont le but est de générer une abondance d'informations désordonnées mais souvent riches de significations là où il n'y avait auparavant qu'un maigre énoncé, de faire naître un certain **désordre fécond**, riche de significations diverses et multiples, capable d'offrir des choix là où il n'y avait pas grand chose au point de départ.

- **Quelle sera la structure possible de la réponse ?** Une fois qu'on sera en présence d'informations nombreuses, l'analyse de la question ou du sujet reprendra son rôle de grille d'analyse, de sélection , de classement et de hiérarchisation des idées, de façon à remplir les fonctions d'organisation du texte déjà vues aux chapitres 6 et 7 : celles de choisir et de laisser de côté. Tout cela pour en arriver à obtenir un message cohérent et structuré capable de produire une réponse pertinente et valable à la question posée.

3.3 Que demande la question au juste ?

Cette **première étape** de la méthode est plus rigoureuse, plus strictement analytique. Il s'agit de dégager, de mettre en relief les **mots clés** de l'énoncé du sujet. Étudions un exemple :

- "Seras-tu droit ou redressé ?" Quelle conception de la liberté, valable pour les individus et pour les collectivités, cette question du philosophe stoïcien Sénèque évoque-t-elle, selon vous ?[95]

• L'expression **selon vous** contribue à soulager l'élève : le sujet semble laisser une marge de manoeuvre assez large pour l'erreur ou, mieux encore, pour divers choix possibles. Bien sûr, cette marge ne signifie pas qu'on puisse dire n'importe quoi : le reste de l'énoncé du sujet impose quand même certaines limites... qu'on ne peut transgresser inconsidérément sans se mettre hors jeu, ou plutôt hors sujet.

• Il faut manifestement aboutir à dégager et cerner une **conception de la liberté**.

• Pour les **individus** et pour les **collectivités**. Voilà qui donne plus de prise à la réflexion : on pourra par exemple chercher des exemples dans la vie des personnes (morale privée) et dans celle des groupes (morale publique).

• Il faut faire une recherche dans le dictionnaire sur les divers sens du mot **droit**.

---

[95] Nous utilisons ici certains aspects de l'exemple développé en 4.2.

- Même chose avec le mot **redressé**.

- En combinant plusieurs mots clés, on peut en arriver à penser qu'il faudra réfléchir à ce que peut être un **individu droit** par rapport à un **individu redressé**, une **collectivité** ou un **groupe droit** par rapport à une **collectivité** ou un **groupe** qu'on pourrait dire **redressé**. Cette recherche d'exemples pourra avoir des effets en retour sur les contenus des notions de **droit** et de **redressé**.

Notons qu'il ne faut pas craindre de fouiller les sens des mots, même ceux des mots familiers qui nous semblent à première vue parfaitement clairs. La familiarité révèle des significations et leur confère de grands accents d'évidence, mais elle en cache d'autres qu'une étude réfléchie de divers dictionnaires permet souvent de ramener à la lumière.

- Comme la citation vient d'un philosophe **stoïcien**, il sera prudent et peut-être opportun d'aller chercher un peu, dans un dictionnaire encyclopédique, pour s'informer davantage sur la philosophie des stoïciens, plus particulièrement sur leur **conception de la liberté**. À la lumière de cette conception, il est possible que la citation en vienne à paraître moins énigmatique.

En conclusion, on peut constater que le travail sur les mots clés nous fait immédiatement progresser. Plus question de paralyser, puisqu'on dispose déjà de quelques **pistes** de recherche. Le danger de décoller sur un seul aspect du sujet et de passer à côté de la question est aussi réduit, puisque les principaux éléments du sujet (les mots clés) sont bien mis en relief.

3.4 Que faut-il chercher au juste ?

La **deuxième étape** est beaucoup plus fantaisiste. Il s'agit d'utiliser des techniques qui stimulent l'imagination, qui contribuent à faire mousser le sujet. Il s'agit d'appliquer des techniques d'associations d'idées, de remue-méninges (brainstorming) à partir des mots clés pour leur trouver toutes sortes de significations associées. [À cette étape, il convient de mettre sur la glace l'esprit critique. Il faudra cependant le remettre au travail à l'étape traitée en 3.4.2.]

3.4.1 Ouvrir le sujet, se trouver quelque chose à dire

Nous mentionnerons ici quelques techniques qui peuvent être utilisées séparément ou conjointement. Selon le sujet à traiter ou encore selon le tempérament de chacun, certains de ces moyens conviendront plus que d'autres. Si l'un ne fonctionne pas, on peut tout simplement en essayer un autre. Bien sûr, on peut additionner et combiner ces moyens. L'essentiel, c'est de permettre à la pensée-lièvre de sortir

de sa cage et de la lancer à l'exploration des prés fleuris... d'idées[96]. Certains éléments de ces techniques se recoupent ou se répètent, mais cet inconvénient nous semble mineur[97].

a) L'écriture libre

Cette technique est recommandée par Barbara Walvoord[98]. On peut l'appliquer oralement au moyen d'un appareil à enregistrer. On peut aussi écrire au fil de la plume. Il s'agit d'écrire (ou de parler) en vrac sur le sujet. L'idée consiste à continuer d'écrire sur le sujet sans se laisser arrêter par des irruptions de l' esprit critique portant sur l'orthographe d'usage, la ponctuation, la correction des structures de phrases, la pertinence de telle idée, de tel exemple, la justesse de telle expression, le ton de telle affirmation. Il s'agit de faire jaillir la pensée comme on recueille du pétrole brut... qu'il faudra, bien sûr, raffiner plus tard de diverses manières, en tenant compte des buts assignés au texte à produire (sujet, lecteurs visés, etc.).

Il faut s'attendre ici à rejeter, plus tard, une large part de ce genre de premier jet, guidé cette fois par les acquis de l'analyse de la question (mots clés et les relations entre eux) réalisée lors de la première étape. Mais on compte sur de bonnes chances de tomber sur des expressions heureuses, des formulations suggestives, des "exemples phares" capables d'ouvrir sur des parties de développement insoupçonnées, parfois même sur de bons énoncés de l'idée directrice, de plusieurs idées secondaires importantes, etc.

Le rôle de cette activité est donc de déclencher des associations d'idées, de "débloquer" des images, des exemples, de stimuler l'imagination :

> The advantage of free writing is that it gets ideas flowing and sometimes unlocks for the writer a wealth of images, ideas, or insights that might never have emerged in a more constricted planning form... (Walvoord, p. 59)

L'essentiel, c'est de ne pas se laisser prendre dans les filets du syndrome de la page blanche[99]. Souvent, ce qui paralyse, c'est un désir de bien dire, d'écrire très bien du premier coup. Comme ce "beau tout" ne vient pas la plupart du temps, il arrive qu'on se contente de "rien", quitte à se consoler en se disant qu'au moins on est bien exigent et qu'on ne s'abaissera pas à produire un écrit médiocre. Mais cette

---

96 Les aspects lièvre et tortue de la pensée ont été présentés au chapitre trois, au point 4.1.

97 Nous puisons ici à plusieurs sources différentes et considérons toutes ces contributions comme valables. Il nous semble toutefois bénéfique de regrouper ces techniques, histoire d'offrir à l'élève une batterie plus complète de moyens capables de stimuler l'imagination, de suggérer des pistes pour développer des sujets, de favoriser la réussite intellectuelle (et sociale), et de réduire la quantité et l'intensité de ces expériences si déplaisantes où l'on sent que rien ne veut sortir même si, à quelque part au fond de soi, on sent qu'on aurait quelque chose à dire.

98 Barbara E. Fassler Walvoord, **Helping Students Write Well**, "A Guide for Teachers in All Disciplines", The modern language association of America, New York, 1982, U-M-I 1988, p. 59.

99 Ce syndrome est décrit au point 3.1 du chapitre 9 portant sur le "commentaire de texte".

consolation orgueilleuse n'enlève rien à la stérilité. Pire, elle la renforcerait en la justifiant.

Se laisser aller au "free writing", c'est miser sur le côté lièvre de la pensée. Quand il y aura de la substance sur la page, on pourra toujours revenir sur les contenus avec des intentions d'enrichissement, de précision, de "composition" de l'ensemble et des parties, avec le souci de chercher l'expression plus raffinée des nuances, etc.

b) Des mots clés aux pistes à explorer

On peut aussi prolonger le travail d'analyse de la première étape en se livrant à des explorations plus libres du sens des mots. On peut par exemple explorer tous les sens de certains mots clés dans quelques dictionnaires ordinaires (ils offrent souvent des différences intéressantes), puis dans des dictionnaires plus spécialisés, jusqu'à des articles plus poussés d'encyclopédies. On peut tester ces diverses significations en imaginant des exemples significatifs visant à incarner ces significations.

Ce genre d'exercice est plus systématique que l'écriture libre, mais il reste ouvert à des développements assez fantaisistes, puisqu'il vise vraiment à explorer les mots clés pour eux-mêmes, sans chercher, à ce stade, de raccourci pour trouver la bonne réponse. En 4.2.4, nous avons pratiqué ce procédé à propos du deuxième exemple ("Seras-tu droit ou redressé ?").

c) Sept conseils de Liliane Goulet

Pour aider l'élève à se trouver des choses à dire, Liliane Goulet[100] suggère les activités suivantes :

- **songer** à tous les angles et points de vue permettant de cerner le sujet : sociologique, économique, historique, idéologique, psycho-affectif, etc.;
- **penser par analogie** : chercher des ressemblances, des similitudes, des rapprochements entre les idées et intuitions que vous avez déjà;
- **identifier** des phénomènes qui jouent simultanément dans les situations reliées à votre sujet;
- **raisonner par contraste** : chercher des différences, des oppositions, des arguments antagonistes;
- **rêver à partir d'associations productives** : essence et existence, temps et espace, théorie et pratique, général et particulier, avantages et désavantages, problème et solution, provisoire et définitif, etc.;
- **noter le tout** spontanément, sans ordre;
- **discuter le tout** avec d'autres étudiants-es, des amis.

---

100 Liliane Goulet, Ginette Lépine, op. cit., p. 106.

d) La carte des questions

Il s'agit ici de bombarder le sujet au moyen d'une panoplie de questions qui vont stimuler l'imagination et aider à explorer le sujet sous toutes sortes d'angles différents, ce qui augmente les chances de voir plus de choses et aide à se donner du choix là où, au départ, on ne voyait rien.

Ici, on peut se livrer aussi bien au remue-méninge qu'à l'examen critique, car chaque question fournit assez de points de repères pour nous éviter de nous égarer.

Le quoi.

- Que vous demande-t-on ?
- Quel est au juste le problème à résoudre ?
- Quelle signification peut-on donner à l'énoncé saisi comme un tout ? (En nous efforçant de reformuler le sujet dans nos propres mots, nous arrivons souvent à nous l'approprier davantage. Mais il faut prendre garde de faire de la projection et de ne voir que ce qui fait notre affaire : le "wishful thinking" fait aisément manquer le sujet).
- Quel sens peut-on retenir pour chaque mot compte tenu de l'ensemble du libellé ?
- Quels sont, éventuellement, les différents niveaux de signification du sujet ? (Par exemple, un sens physique peut parfois éclairer un sens figuré ou moral : cf. 4.2.4, qu'est-ce qui différencie un **arbre droit** d'un **arbre redressé** ?)
- Réfléchissez jusqu'à ce que le problème soit nettement posé à vos yeux; définissez les termes, délimitez exactement le sujet, fixez-en les points essentiels, éliminez tous les éléments étrangers.

Le qui

- De qui s'agit-il dans le sujet ? À qui ou dans quels domaines concrets peut-on "appliquer" le sujet ? À quelles réalités le sujet peut-il s'appliquer ? Qui est visé par le jugement ?

- Qui a formulé le jugement ? Quel est l'auteur de ce jugement, quelle est sa mentalité, son caractère, son rang social, sa biographie, sa philosophie, sa morale, son idéologie, ses croyances ? Certains sujets sont liés à des théories philosophiques, théologiques, politiques, etc., à des écoles de pensée : quelles sont-elles ? et qu'est-ce que cela change dans l'interprétation du sujet ?

- À qui la question s'adresse-t-elle ? (Par exemple, la question posée en 4.2 pourrait s'adresser à des élèves qui auraient étudié les stades de l'évolution morale selon Piaget (anomie, hétéronomie, autonomie), aussi bien qu'à des élèves qui auraient travaillé quelque peu la pensée stoïcienne et sa conception de la destinée humaine, de la grandeur de l'homme et de la liberté.)

Où ? Quand ? Comment ? Combien ?

- La question ou l'assertion du sujet ou de votre thèse sur le sujet sont-elles valables absolument ou pour un lieu bien délimité, une époque aussi délimitée ?
- Ces limites spatiales et temporelles sont-elles à court, moyen ou long terme ?
- La question s'applique-t-elle à toutes les cultures, à toutes les époques ?
- Y a-t-il des réserves ou des restrictions à apporter quant au lieu, au temps, à l'application ?
- Quel nombre de ceci ou de cela faut-il considérer ?
- Telle quantité peut-elle avoir des effets qualitatifs ?

Pourquoi ?

- Quelle est l'intention de l'énoncé de la question ? Vise-t-elle à faire trouver une vérité unique ou à vérifier la capacité de l'élève d'articuler une réflexion pertinente susceptible d'enrichir un débat ?
- La question vise-t-elle à faire prendre position ou bien à clarifier un sujet ?
- Pour quels motifs ? Dans quels buts ?

Par quels moyens ?

- Cette question peut aider à développer certains énoncés qui proposent ou suggèrent un idéal à poursuivre, une solution à proposer. Il est alors souvent précieux de chercher des moyens pour atteindre ces objectifs ou ces buts.

La recherche d'exemples

- Il s'agit de chercher dans sa vie, son expérience, son imagination, dans l'histoire ancienne ou récente, dans des endroits proches ou éloignés des **exemples** qui appuient et renforcent la thèse, d'autres qui l'atténuent ou la contredisent. Rappelons que la théorie du paragraphe étudiée au chapitre 4 faisait **une place privilégiée au rôle de l'exemple dans la production des idées et l'élaboration de la pensée**. On peut s'en inspirer pour suggérer des pensées nouvelles.

L'exploration du contexte

Le contexte est souvent essentiel à la compréhension du texte. Il faut donc en tenir compte lorsqu'on cherche à étoffer un sujet ou à le délimiter.

Souvent, l'énoncé qu'on offre à l'examen de l'élève bouscule un préjugé, heurte une opinion courante, répond à une question, réfute une objection, propose une solution à un problème connu, soulève un nouvel aspect de ce problème, ou soulève

un paradoxe, réel ou apparent, qui incite à repenser des évidences familières. Il faut dégager ces présupposés et les mettre en lumière :

- Quels sont les sous-entendus de l'énoncé ?
- Que faut-il admettre pour poser une telle question ou formuler un tel sujet ?
- Qu'est-ce qui est supposé connu dans la question ou l'énoncé ?
- Y a-t-il des contenus implicite ?
- Quels éléments de contexte faut-il mettre en lumière pour que le sujet prenne tout son sens ?

e) Les dix catégories d'Aristote

Les dix catégories d'Aristote constituent une autre source de suggestions, qui recoupe de plusieurs façons la carte des questions que nous venons de décrire, mais s'en distingue assez pour qu'on lui fasse une place ici. Aristote a élaboré sa liste de catégories afin de faciliter la réflexion sur des réalités complexes, multidimensionnelles.

Son utilisation de devrait pas poser de problème à l'élève. Il suffit de considérer le sujet ou la question et de l'analyser successivement sous dix perspectives différentes correspondant aux dix catégories. Selon le sujet, ce sont telle et telle catégories qui va permettre de dégager davantage d'informations pertinentes.

En se livrant de façon systématique à ce genre d'exercice, l'élève prendra conscience de l'extraordinaire richesse implicite de son sujet. Lui qui ne voyait rien au départ, il va se surprendre à trouver au moins un petit quelque chose en lien avec chacune des dix catégories. Et même s'il ne trouve rien à l'enseigne de telle ou telle catégorie, il risque fort de trouver là, néanmoins, une donnée pertinente : se rendre compte que tel élément n'a rien à voir avec le sujet, c'est éviter un ou plusieurs contresens, et c'est avancer dans la compréhension de la question.

e.1 La substance[101]. Le quoi et le qui. Dans le sujet que nous considérons, repérons les choses, les êtres vivants, les personnes.

Les neuf autres catégories concernent des réalités qui peuvent arriver aux êtres, aux "substances" comprises dans la première catégorie.

e.2 L'action. À prendre au sens de "agir", "être actif". Que **font** les êtres nommés ou impliqués par le sujet ? Ici, tous les **verbes** sont des indices précieux.

---

101 On trouvera une présentation plus complète des catégories d'Aristote dans l'ouvrage suivant : Rodrigue Blouin, **Discuter**, "Introduction à la philosophie", Le Griffon d'argile, collection Philosophie, Sainte-Foy, 1991, pp. 25-28.

e.3 La passion. À prendre non au sens d'être passionné par quelque chose, mais au sens de "subir". Que subissent les êtres impliqués par le sujet ? Que se font-ils faire ?

e.4 La qualité. Ce mot est à prendre au sens large et désigne la manière d'être d'une substance, non pas nécessairement ses "bons côtés". Par exemple, dans l'expression "cet homme triste" le mot "triste" désigne une qualité au sens large. Ici, ce sont les **adjectifs** et les **adverbes** qui vont exprimer le plus souvent les qualités.

e.5 La relation. Il s'agit d'examiner ici les rapports entre deux êtres et plus. Si on considère deux voisins qui se querellent, "voisin" désigne une relation permanente entre deux personnes (substances) et "querellent" désigne à la fois une action et une relation d'adversité temporaire (pour l'instant du moins).

e.6 Le temps. Cette catégorie recoupe la question "quand" déjà envisagée dans la carte des questions.

e.7 Le lieu. Cette catégorie recoupe la question "où" déjà envisagée dans la carte des questions.

e.8 La posture. Le mot désigne la disposition des parties d'un tout. On est assis, debout, couché, etc. La vieille grange est penchée au point de s'écrouler.

e.9 La quantité. Cette catégorie recoupe la question "combien" déjà envisagée dans la carte des questions.

e.10 L'acquis. Il faut penser ici au verbe **avoir**. On peut avoir des propriétés, des richesses, des connaissances, des habiletés.

f) S'inspirer des types de plans

Les types de développement présentés au chapitre trois peuvent aussi être mis à contribution. Qu'on relise, au point 4.2 du chapitre trois, les modèles de plan et de développement : le plan inventaire, le plan chronologique, le plan spatial, le plan comparatif, le plan dialectique, frère jumeau du modèle classique "thèse - antithèse - synthèse".

Il est vrai que ce sont là des contenants qui servent surtout à mettre en forme des contenus, mais les formes, les contenants de la pensée peuvent aussi inspirer dynamiquement la recherche de contenus.

g) S'inspirer de la théorie du paragraphe

Il n'y a rien de neuf à ajouter à ce que nous avons dit au point 2.5.4 du chapitre quatre.

Dès qu'on a une idée, on peut réfléchir et tâcher de voir à laquelle des trois fonctions **X**, **Y** ou **Z** elle correspond et chercher à la développer par rapport aux deux autres fonctions. Cette démarche pourra ainsi contribuer activement à suggérer des idées nouvelles ou à faire monter à la lumière des significations qui n'étaient présentes que de façon implicite. Par exemple, vous avez énoncé une idée (**X**), vous achevez de la préciser par des commentaires explicatifs ou par des arguments (**Y**). Pourquoi ne pas chercher un exemple pour concrétiser le tout, c'est-à-dire un (**Z**) ? L'inverse est aussi tout à fait possible : en pensant à tel sujet, il arrive que des exemples (**Z**) bien nets et très suggestifs s'imposent à nous; il y a lieu alors de réfléchir sur ces exemples pour tâcher de faire remonter à la lumière, cette fois encore, leurs significations implicites (**X** ou **Y**).

h) **Brainstorming et carte des concepts**

Ce moyen de trouver des idées peut se combiner avec plusieurs des moyens précédents. Dans notre troisième exemple, celui que nous avons tiré de Dionne et développé en 4.3, ce procédé est très bien illustré. On peut voir que les résultats du remue-méninges peut prendre deux formes : une plus visuelle, analogue à une carte géographique... d'où on a tiré l'expression "carte des concepts"; une autre, plus abstraite, prenant la forme d'une liste de catégories avec leurs diverses composantes.

3.4.2 Délimiter le sujet

Nous devons supposer, maintenant, que l'opération précédente a bien réussi à remplir sa fonction, c'est-à-dire à faire passer l'élève de l'état où il ne trouvait rien à dire à une situation où il a plein d'éléments à développer. Une fois libérée, la pensée-lièvre peut bien produire trop d'idées pour les fins d'un travail limité, et aussi, elle peut bien avoir suscité l'expression d'éléments trop éloignés du sujet à côté d'éléments tout à fait pertinents. Le pendule est passé de l'autre côté, la surabondance plus ou moins informe venant remplacer la rareté.

Cependant, ce nouveau problème est bien plus facile à traiter que celui de la confrontation au vide plus ou moins complet. Il devient alors semblable au problème déjà traité dans le chapitre sur les questions complexes fermées où, le texte étant donné ainsi que les indices de la question, le problème se ramenait à choisir tout ce qui était pertinent et à laisser de côté tout ce qui ne concernait pas la question.

Mais "semblable" ne veut pas dire identique. Le texte était le même pour tous, tandis que les résultats du remue-méninges de Paul pourront différer énormément de ceux de Pierre, de Michel, etc. Les variations tiendront à toutes sortes de facteurs qui varient d'une personne à l'autre : le tempérament plus ou moins fantaisiste, l'ampleur de la culture générale, la plus ou moins grande familiarité avec le sujet, etc. Comme, faute de texte, il n'y a pas de limites extérieures bien nettes, il faudra trouver ces limites à partir de l'interprétation qu'on fera de la question et à

partir des choix que nous ferons dans le réel immense qu'il est possible d'explorer au moyen des termes de la question. Ainsi, une même question pourra susciter des textes très différents, selon qu'on aura interprété certains termes de la question de façon large ou étroite, et selon qu'on aura choisi tel fait plutôt que tel autre. On trouvera une illustration de cela dans les derniers commentaires de l'exemple développé en 4.3.

> Le problème qui consiste à délimiter le sujet se résout donc par les choix à effectuer dans deux domaines :
>
> - celui de la définition des termes de la question ou du sujet (découpage large ou étroit ? sens neutre ou péjoratif ? approche idéale ou réaliste ?);
> - celui des faits, tirés de l'immensité des exemples existants, jugés plus pertinents que d'autres.

Notons en terminant que ces choix seront presque toujours inspirés par des préférences plus ou moins personnelles, des choix de valeurs qui d'ordinaire ne s'explicitent pas spontanément. Plus l'auteur sera lucide quant à ses choix de valeurs, plus le texte sera transparent, parce que capable d'avertir le lecteur qu'à tel et tel endroit, on a choisi telle voie plutôt que telle autre.

3.5 Quelle sera la structure possible de la réponse ?

Cette **troisième étape** s'applique aussi différemment de ce que nous avons vu dans le cas des questions complexes fermées. Dans celles-ci, il était facile d'anticiper la structure probable de la réponse, comme indiqué à la page 199 et illustré à la page 201. Il suffisait de transférer les contenus de l'analyse de la question (première étape) en changeant simplement d'intention. Aucun problème de contenu ne pouvait se poser, puisque le texte fournissait (c'est la règle du jeu) toutes les données nécessaires (si cette condition n'est pas remplie, c'est que "le gars des vues" a mal posé la question). Comme on ne peut présumer des contenus dans le cas des questions complexes ouvertes, on ne peut anticiper le plan de la réponse dès le début du travail, à moins de ne chercher qu'une esquisse très schématique, une forme vide. Aussi vaut-il mieux **attendre** d'avoir réalisé la deuxième étape, aussi bien le travail de production d'idées (cf. 3.4.1) que le travail de choix et de sélection (cf. 3.4.2), avant de travailler à composer la réponse. Alors, on aura amplement de matériaux pour dessiner un vrai projet de texte avec un plan général, et même un plan détaillé.

3.6 Différences entre questions fermées et questions ouvertes

Il est aisé de voir maintenant que le traitement de la première étape (analyse de la question) est le même pour les deux sortes de questions.

Les différences les plus grandes concernent la deuxième étape : **Que faut-il chercher au juste ?**

Quant à la troisième étape (structurer la réponse), elle peut se faire dès le début dans le cas des questions fermées, mais, quand il s'agit de questions ouvertes, il vaut mieux attendre d'avoir complété la deuxième étape avant de l'entreprendre sérieusement.

4. Trois exemples pour illustrer la méthode

On pourrait demander : "Pourquoi trois exemples ?" Nous répondrons : "Parce qu'un seul ne suffirait pas". En effet, il est pratiquement impossible de trouver un seul exemple permettant de couvrir tous les choix de moyens proposés en 3.4.1. Par contre, avec les trois exemples présentés ci-après, le lecteur trouvera des illustrations de tous les éléments que nous avons présentés dans ce chapitre. Il pourra aussi comprendre comment les éléments présentés peuvent se combiner de toutes sortes de manières, suivant l'auteur, le sujet, la grille de traitement choisie, la définition des termes, le choix des faits et des exemples.

4.1 Premier exemple

Cet exemple servira surtout à montrer comment l'analyse de la question peut être d'une grande utilité pour éviter de passer à côté de la question.

4.1.1 Énoncé du sujet

> "Dès la chute de la 1re barricade, Robert Bourassa s'est dit soulagé de voir enfin "le bout du tunnel". S'il s'agit simplement de l'autre rive du Pont Mercier, on y est en effet. Mais s'il s'agit de voir clair au Québec, vaudrait mieux garder les phares allumés."
>
> (Lise Bissonnette, Le Devoir, 1er septembre 1990)
>
> Les étudiants organisent un débat sur cette question explosive. Vous voulez participer aux discussions et vous soumettez un texte qui résume votre point de vue et vos propositions pour régler le conflit de façon durable.

Cette question s'inscrivait dans le contexte suivant : les élèves devaient rédiger une dissertation (sans recherche) de 200 à 300 mots. Ils disposaient de 150 minutes et avaient droit au dictionnaire.

4.1.2 Analyse de la question

Nous avons ici une façon assez répandue de poser une question ouverte. On commence par inscrire une citation, puis on propose le sujet de dissertation proprement dit, sujet qui est bien sûr en rapport avec la citation. Il faut donc distinguer l'énoncé de la question ouverte et la citation qui est là surtout pour rendre le sujet plus concret en le situant par rapport à un contexte donné.

a) Clarifier le contexte

Commençons donc par analyser l'extrait de l'éditorialiste du Devoir, Lise Bissonnette. La tâche n'est pas si simple qu'il peut paraître : en effet, le commentaire qui donne le contexte ne vaut que pour quelqu'un qui connaît déjà bien ce contexte, c'est-à-dire un Québécois qui a suivi la crise amérindienne de juillet-août 1990. Il faut donc expliciter davantage le contexte qui donne son sens aux phrases qui sont elles-mêmes chargées ici de l'évoquer , sans le décrire vraiment.

En fait, dans cet extrait, l'éditorialiste commente une opinion du Premier Ministre du Québec, M. Robert Bourassa. On sait que les Warriors, au nom des Mohawks, ont levé, vers les 11-12 juillet 1990, des barricades à Kanetasake (Oka) et à Kanawake. Les barricades de Kanawake ont surtout causé bien des remous et des frustrations dans la population blanche de Châteauguay, puisqu'elles empêchaient ces gens de traverser le Pont Mercier pour aller travailler et faire des achats sur l'île de Montréal, ou les forçaient à passer par d'autres chemins, tous plus coûteux en temps et en argent. Ces barricades ont tenu plus de 40 jours. Après toutes sortes de péripéties verbales, de déclarations extrémistes, de manifestations dans les rues et de négociations ratées, le Gouvernement du Québec se résolut à demander et obtint l'intervention de l'Armée canadienne. Celle-ci, après avoir établi ses positions en encerclant lentement et prudemment les barricades de façon à éviter toute effusion de sang, entreprit de resserrer l'étau. Après un certain nombre de jours, la première barricade a cédé, les résistants ont été cueillis par les autorités et arrêtés, toujours sans effusion de sang. C'est ainsi que la chute de cette première barricade laissait entrevoir une fin vraisemblable et prochaine du conflit qui a couvert les mois de juillet et août. D'où le mot de Robert Bourassa à propos du "bout du tunnel".

Toutes ces informations sont nécessaires pour comprendre le commentaire de madame Bissonnette. Le lecteur peut constater que nous avons ici un sujet plus particulier que les sujets des autres exemples de questions ouvertes étudiées dans ce chapitre. Il s'agit d'un sujet qui n'a de sens que pour les Québécois ayant passé l'été au Québec, et certains canadiens et américains des régions avoisinantes, ou pour les initiés et les professionnels de la chose politique.

Madame Bissonnette comprend bien que monsieur Bourassa se dise soulagé de voir venir la fin de la crise amérindienne, à condition qu'on s'en tienne à une perspective **à court terme.** La dernière phrase signifie que, dans une perspective à long terme, la crise n'est pas du tout réglée, qu'on ne peut escompter voir "le bout du tunnel" et qu'il faut garder les yeux ouverts et travailler à chercher des solutions durables, ce que signifie l'image des "phares allumés".

b) Analyse de l'énoncé du sujet ou de la question

Une fois le contexte clarifié, on peut passer à l'analyse de l'énoncé du sujet proprement dit.

Un premier aspect de cet énoncé, c'est qu'il propose à l'élève un auditoire précis : d'autres élèves, des égaux donc, qui s'apprêtent à tenir un débat sur la crise amérindienne. Une des difficultés posées par l'écriture consiste souvent à se choisir un auditoire, un public, la sorte de lecteur imaginaire à qui on adresse son discours, ce qui va forcément conditionner les choix de l'approche, du ton, du vocabulaire, etc. Par exemple, un sujet sera traité différemment par un même auteur selon qu'il s'adressera tantôt à des initiés, tantôt à un auditoire qui ne connaît pas les premiers mots du sujet traité. Ici, le sujet fournit à l'élève qui doit faire la dissertation sans recherche un auditoire d'égaux, de jeunes étudiants québécois, témoins comme lui de l'évolution de la crise amérindienne de l'été 1990.

En précisant ainsi l'auditoire à qui l'auteur doit adresser son texte, ce point met en place le dernier aspect du contexte.

Nous pouvons maintenant passer à l'analyse du sujet proprement dit. L'élève doit produire un texte qui :

"résume" : une consigne demande de produire un texte de 200 à 300 mots;

"votre point de vue" : expression assez vague laissant beaucoup de liberté à l'auteur. En principe, il pourrait dire n'importe quoi, sagesse ou bêtise, et il n'en exprimerait pas moins son point de vue;

et "vos propositions" : ce terme précise davantage le sujet. L'élève doit traiter son point de vue de façon à en arriver à proposer des éléments de solutions quelconques;

"pour régler le conflit" : ces mots appellent des précisions supplémentaires. On ne veut pas des propositions pour organiser des négociations ou pour gagner du temps ou pour détourner l'attention, ou pour départager les torts des uns et des autres, mais pour trouver des **solutions véritables** au conflit;

"de façon durable" : voilà qui restreint encore le sujet. L'élève ne doit pas s'égarer à chercher des solutions à court terme, mais il doit chercher à faire des propositions pour régler le conflit **à long terme**.

En réfléchissant ainsi à la question, en analysant de façon serrée le sujet, l'élève peut orienter sa réflexion sur les **causes profondes** du conflit et se dispenser de se laisser fasciner par les événements récents. Comme les bulletins de nouvelles couvrent surtout les aspects événementiels, spectaculaires et sensationnels, l'élève devra faire un effort pour s'élever au-dessus de la mêlée, pour dépasser la perspective à court terme dans laquelle les médias nous invitent trop souvent à nous enfermer.

Avant même d'avoir entrepris de chercher des choses à dire, l'élève peut déjà, grâce à l'analyse du sujet, anticiper que sa dissertation comprendra essentiellement deux (2) parties :

- son **point de vue** : c'est-à-dire une analyse des causes profondes (long terme) de la crise de l'été 1990 (court terme);

- des **propositions** ... qui viseront l'efficacité ("régler le conflit") à long terme ("de façon durable").

4.1.3 Conclusions

L'analyse de la question ou du sujet a permis de neutraliser l'effet Sphinx, cette paralysie normale qui nous envahit souvent lors de la première lecture d'une question complexe ouverte.

Elle permet aussi d'éviter de se lancer sur de fausses pistes, comme de consacrer temps et espace à commenter l'actualité, l'événementiel, le superficiel.

Enfin, elle a transformé la question en un **plan de réflexion** relativement délimité.

Le problème se réduit maintenant à ceci. L'élève devra chercher dans sa tête, dans sa connaissance des événements, mais aussi dans sa connaissance du passé, matière à se faire une idée de l'état de la situation, pour ensuite chercher les causes profondes (long terme) et tenter d'imaginer des solutions profondes (long terme) pour régler de façon durable le conflit entre la communauté québécoise et les différents groupes amérindiens du Québec, surtout les Mohawks d'Oka (Kanetasake) et de Kanawake.

Quels que soient les contenus que l'élève choisira, il dispose désormais d'un contenant pour les choisir et les disposer, de façon pertinente par rapport au sujet tel qu'il a été posé.

4.2 Deuxième exemple

Cet exemple vise à montrer comment on peut transformer l'énoncé d'une question complexe ouverte en une série de commandes à remplir, de façon à en tirer une série de pistes à explorer. Il sert aussi à montrer comment, en remplissant cette fonction, on peut réaliser déjà une sorte de brainstorming. Enfin, il veut illustrer, partiellement, l'exploitation de ces pistes, et, par ce moyen, le processus d'élaboration d'une réponse vraisemblable à cette question.

4.2.1 Énoncé de la question

> "Seras-tu droit ou redressé ?" Quelle conception de la liberté, valable pour les individus et pour les collectivités, cette question du philosophe stoïcien Sénèque évoque-t-elle, selon vous ?

4.2.2 Analyse et exploitation de la question (du sujet)

Comme dans les questions complexes fermées, l'analyse proprement dite se limite à repérer les mots-clés et les principaux liens entre ces mots.

D'autre part, pour passer à la deuxième étape, pour tenter de se faire une idée de ce qu'il faut chercher au juste, il va de soi qu'on ne peut plus compter sur un texte qui est censé contenir, mais dans le désordre, tous les ingrédients, qu'il s'agira de retrouver et de mettre en ordre pour résoudre le problème avec succès. À vrai dire, dans ces questions fermées, ce que nous appelons ici **l'exploitation** de la question se fait par une lecture rigoureuse du texte, chose qui n'existe pas dans une question ouverte. Dans celles-ci, l'exploitation consiste en un mélange de rigueur (on doit rester à l'intérieur des données de la question, des relations entre elles), d'effort d'imagination et de pratique de la pensée analogique. Cela peut se faire en considérant chaque mot clé et en orientant la réflexion sur le travail qu'il faudra **vraisemblablement** effectuer pour développer de façon intelligente chaque aspect important du sujet.

Le lecteur fera bien de retenir que, dans les questions ouvertes, on est dans **le domaine du vraisemblable**. On ne peut plus compter sur l'univers sûr et complet des questions fermées. Il n'y a plus de réponse certaine. Mais il y a de la place pour plusieurs réponses intéressantes, si bien qu'il y a du jeu, de **l'ouverture** justement, pour quiconque veut relever le défi de la réflexion, de l'exploration d'une idée.

L'analyse des mots clés à laquelle nous procédons ici reprend en l'enrichissant quelque peu l'analyse qui a servi à illustrer la méthode en 3.3, aux pages 222-223 :

- L'expression **selon vous** peut sans doute contribuer à soulager l'élève : le sujet semble laisser une marge de manoeuvre assez large pour l'erreur ou, mieux encore, pour divers choix possibles.

- Il faut manifestement aboutir à dégager et à cerner une **conception de la liberté**.

- Par contre, cette conception n'est qu'évoquée (**évoque-t- elle**). Cette expression, ajoutée à "selon vous" vient **augmenter la marge de manoeuvre** de l'élève. Celui-ci sera **forcé** de parler d'une conception de la liberté, mais il pourra risquer une opinion personnelle (**selon vous**), et il pourra puiser dans son bagage personnel de culture et d'expérience (**évoquée**).

En réfléchissant davantage au sens de ces expressions, on peut comprendre que la question laisse la possibilité et le droit à l'élève de se tromper sur les contenus de la conception de la liberté, pourvu que , selon lui, la conception évoquée soit bel et bien présentée comme valable pour les individus et pour les collectivités d'une part, et ait un rapport vraisemblable avec une signification vraisemblable de la citation de Sénèque, d'autre part.

À tout prendre, l'analyse de la question constitue ici une réflexion guidée capable d'explorer d'abord, de circonscrire ensuite, l'ouverture de la question.

- La question demande de considérer la conception de la liberté pour les **individus** et pour les **collectivités**. Voilà qui donne plus de prise à la réflexion. Il faudra, par exemple, chercher des illustrations dans la vie des personnes (morale privée) et dans celle des groupes (morale publique).

- Il faut faire une recherche dans le dictionnaire sur le sens du mot **droit**.

- Il faut procéder au même travail sur le sens du mot **redressé**.

- Il faut s'attendre à devoir mettre l'accent sur la recherche de la ou des **différences** entre ces deux termes analogues.

- En combinant plusieurs mots clés, on peut se rendre compte qu'il faudra réfléchir à ce que peut être un "individu droit" par rapport à un "individu redressé", une "collectivité ou un groupe droit" par rapport à une "collectivité ou un groupe redressé".

Cette recherche d'exemples pourra avoir à son tour des effets sur les contenus des notions de **droit** et de **redressé**, et, par voie de conséquence, sur la **conception de la liberté** qu'elle permettra d' "évoquer".

- Comme la citation vient du philosophe Sénèque, il faudra, si les conditions le permettent (ce ne serait pas le cas d'un court travail en classe produit au sein d'un cours

qui n'a jamais rien dit de Sénèque et du stoïcisme), faire une courte recherche sur ce philosophe (l'époque à laquelle il a vécu, sa place dans l'histoire de la philosophie et de la pensée occidentale, l'orientation de sa pensée philosophique, les influences qu'il a pu avoir).

On apprendra ainsi que Sénèque fait partie d'une tradition philosophique appelée le "stoïcisme". Il sera prudent et peut-être opportun d'aller chercher un peu, dans un dictionnaire encyclopédique par exemple, pour s'informer davantage sur la philosophie des stoïciens, plus particulièrement sur leur **conception de la liberté**. À la lumière de cette conception, il est possible que la citation en vienne à paraître moins énigmatique.

- Gardons-nous bien cependant d'accorder trop d'importance à cette dernière recherche. La question n'indique pas qu'il faille considérer ce dernier aspect comme le centre du sujet. Elle invite bien plutôt l'élève à s'appuyer sur les données et les indices de la question pour dégager une **conception de la liberté** que lui permet d'**évoquer** la citation de Sénèque.

4.2.3 Conclusion provisoire

Cette analyse exploratoire du sujet (de la question), ce travail de réflexion sur les mots clés nous a fait progresser de façon sensible. Nous pouvons considérer que, grâce à ce travail, l'état de paralysie initiale a été surmonté; le vide du début a été remplacé par une série de pistes de recherche (d'hypothèses) qu'il reste à aller explorer. Aussi, un autre danger, celui de décoller et de réduire l'ensemble du sujet à un seul de ses aspects, a été pratiquement évité, puisque tous les principaux éléments du sujet (les mots clés) ont été examinés chacun pour soi et les uns par rapport aux autres.

4.2.4 Exploration de quelques-unes de ces pistes

Nous allons suivre ici une démarche, sans nous rendre cependant jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à la rédaction d'une réponse. Mais nous pourrons néanmoins réunir et élaborer beaucoup de matériaux pertinents pour permettre semblable rédaction. Nous espérons que cela suffira à convaincre les élèves que la méthode peut fonctionner efficacement.

Droit	**Redressé**
Définitions : premier niveau de recherche : un dictionnaire ordinaire	
L'examen de cet adjectif dans Le petit Robert 1972, p. 517, nous fait retenir le sens suivant comme semblant concerner plus particulièrement notre sujet : "Qui ne s'écarte pas d'une règle (morale)."	Ici, un examen semblable nous incite à retenir deux sens : - "redonner une forme droite à" - figuré et vieilli, "Remettre droit ou corriger" quelque chose ou quelqu'un. "Comme bien des femmes, elle ne supporte pas d'être redressée." (Gide) (Le petit Robert, 1972, p. 1488.)

Essayons d'explorer davantage la différence entre ces deux termes à partir d'un exemple physique, avant de tâter des exemples humains, forcément plus complexes et risquant de tirer la réflexion davantage du côté de la morale.

Voici un lampadaire géant comme on en voit tant qui longent les autoroutes et les éclairent la nuit. Il ne penche en rien. Il s'élève bien droit. Il est assez gros et assez fort, il est planté assez profondément dans le sol pour rester droit.	Supposons qu'un véhicule hors de contrôle vienne heurter accidentellement ce lampadaire. Il s'est courbé sous le choc, il penche et est devenu diversement dysfonctionnel. Il faudra des experts pour évaluer les dommages, une grue pour le redresser temporairement, et, si on le juge récupérable, il faudra le fixer une fois qu'il aura été **redressé**, en mettant à contribution le savoir-faire des ingénieurs. Lorsque ce lampadaire redressé pourra à nouveau "se tenir debout tout seul", on pourra de nouveau dire de lui qu'il est **droit**.

Que conclure de cet exemple ? Comme nous venons de le dire, le lampadaire **droit** "se tient tout seul" sans avoir besoin de soutien extérieur. Le lampadaire **redressé**, lui, ne tiendrait pas sans le soutien extérieur.

Ainsi, dans le cas d'un objet physique, **droit** s'opposerait à **redressé** comme procédant d'un principe **intérieur à l'objet**, par opposition à un ou des principes extérieurs.

Autre exemple, à la fois physique et humain, celui du jeune homme qui marche **droit**, c'est-à-dire normalement. La marche droite qui nous paraît aller de soi est rendue possible par toutes sortes de procédés inconscients, naturels, parfaitement intégrés à l'organisme, **intérieurs à lui.**	Supposons qu'en faisant du sport, notre jeune homme se donne une entorse et doive marcher avec des béquilles pendant quelques jours, puis avec une canne pendant une semaine. Sa démarche est **redressée** par le support **extérieur** des béquilles et de la canne.

Tâchons maintenant de saisir la différence entre un individu doit et un individu redressé.

Par exemple, sera droit celui qui arrête son automobile au feu rouge, parce qu'il est bien conscient que le non-respect de ce règlement social pourrait causer du tort à autrui. Cette pensée est chez lui bien intériorisée et l'emportera sur son désir d'atteindre plus rapidement ses destinations.

Sera redressé celui qui agira aussi correctement, mais seulement parce qu'il craint l'amende, la suspension de son permis de conduire, etc. Intérieurement, seul son intérêt personnel le motive. Extérieurement, c'est la force de la loi qui le tient.

Si on voulait tester, ici, la différence entre droit et redressé, on pourrait enlever toute menace d'amende et d'arrestation : l'homme droit continuerait d'arrêter au feu rouge, l'homme redressé suivrait son intérêt égoïste et brûlerait les feux rouges.

Chez l'homme droit, les principes moraux ont été plus intériorisés, ils sont mieux intégrés à la personne. L'homme droit n'est pas une marionnette, il fait preuve d'une plus grande **autonomie**. L'individu redressé n'agit droitement que par la force des autres et se comportera incorrectement dès que la surveillance extérieure se relâchera. Chez lui, les principes moraux sont trop faiblement intériorisés, il y a moins de maturité, la morale est vécue sous le mode de l'**hétéronomie**.

On peut étendre cette analyse aux **groupes**.

Droit sera le groupe démocratique fort, autodiscipliné, comptant de nombreux individus autonomes, capables de comprendre davantage les problèmes et de participer aux débats et aux prises de décision.

Sera redressé le groupe non démocratique, qui pourra passer de l'obéissance stricte mais servile à l'anarchie la plus complète, selon que les contrôle extérieurs s'imposeront ou se relâcheront.

À propos de **Sénèque**, une courte recherche apprendra qu'il a vécu de l'an 2 avant Jésus-Christ à l'an 65 après Jésus-Christ. Il a été le précepteur de Néron, puis son conseiller politique, jusqu'à ce qu'il soit relégué à une semi-retraite. Il a beaucoup écrit, des tragédies, des dialogues, des traités moraux (*De la colère, De la tranquillité de l'âme, De la constance du sage*, etc.). On l'a vu comme un modèle du sage stoïcien : "sévère à l'égard de lui-même, tolérant avec les autres, sachant quelle courte limite borne nos ambitions et notre existence. Érigeant en devise le célèbre "supporte et abstiens-toi", il enseigne de vivre en accord avec sa conscience..." (Denis Huisman, Marie-Agnès Malfray, Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale, France Loisirs, Paris, 1992, p. 73.)

Quant au **stoïcisme**, il s'agit d'un courant de pensée développé dans l'Antiquité par des penseurs grecs et romains.

Selon cette philosophie, c'est le destin qui gouverne les événements, et l'être humain ne peut pas grand chose à l'encontre de cela.

Cependant, le stoïcisme entend compenser cette impuissance à l'égard de l'univers extérieur en mettant l'accent sur la capacité de l'homme à se rendre maître de ses propres pensées. Pour le sage stoïcien, il est une distinction fondamentale : il ne faut pas s'en faire avec ce qui ne dépend pas de nous (l'univers, les autres, mon corps, ma richesse, ma santé) et ce qui dépend de nous (mes idées, mes désirs, mes jugements). Dès lors, le stoïcisme voit l'être humain comme capable de grande liberté, mais de **liberté intérieure seulement** : "La richesse et la mort, par exemple, ne sont rien d'autre que les idées ou opinions que je m'en fais. Si je porte des jugements corrects sur toutes choses, alors ma liberté est entière. Il faut donc tâcher de changer ses jugements plutôt que l'ordre du monde." (Jacqueline Russ, Histoire de la philosophie, De Socrate à Foucault, Hatier, collection Profil Formation, numéros 380/381, Paris, 1985, p. 42.)

Avec ces éléments de clarification, on peut voir aisément à quelle conception de la liberté la phrase de Sénèque se rapporte. La conception stoïcienne de la liberté se base sur la foi en la capacité d'autonomie intérieure de la conscience et de la volonté humaine. Selon la vision stoïcienne des choses, l'homme qui a réussi a atteindre la bonne attitude face à l'existence est le **sage**. La droiture de l'agir du sage vient essentiellement de la liberté intérieure. Être redressé, c'est ne pas avoir conquis sa propre liberté intérieure

4.3 Troisième exemple

Cet exemple[102] permet d'illustrer :

a) - l'analyse du sujet,
b) - le brainstorming (cf. 3.4.1 h, p. 230),
c) - la carte des concepts,
d) - le recours aux diverses dimensions d'un sujet,
e) - le choix d'une hypothèse de travail,
f) - ainsi que l'élaboration d'un plan provisoire[103] (cf. ch. 3)

Énoncé du sujet

> Selon vous, la vieillesse au Québec mérite-t-elle aujourd'hui le qualificatif d' "âge d'or" ?

a) Analyse du sujet

" Selon vous : point de vue personnel, jugement demandé
la vieillesse : les 65 ans et plus ?
au Québec : environnement socio-culturel donné
mérite-t-elle : représente -t-elle

---

102 Cet exemple est tiré de Bernard Dionne, op. cit., pp. 43-48.
103 Comme nous traitons ici d'une forme d'écrit plus complexe, il est normal que les exemples illustrent non seulement divers aspects de la théorie des questions complexes ouvertes, mais aussi d'autres habiletés d'écriture déjà étudiées.

aujourd'hui : pas hier ni demain mais dans le contexte présent
le qualificatif : l'attribut, la définition de son état
d' "âge d'or" ?: âge gâté, épanoui, riche, heureux ?" (Dionne, p. 43)

b) +c) : **Brainstorming et carte des concepts** (cf. 3.4.1 h).

Le travail de brainstorming vise le sujet sous divers angles et regroupe les idées (pistes de réflexion et/ou de recherche) sous différents thèmes (Dionne, p. 44) :

Thèmes	Rubriques
Vieillesse et **retraite**	législations
	quartier
	clubs de l'âge d'or
	centres d'accueil
	ministère des Affaires sociales
	Gouvernement
Vieillesse et **finances**	logement
	pauvreté, niveau de vie
	alimentation
	pension de vieillesse
	Gouvernement, lois
Vieillesse et **santé**	dégradation physique
	maladies
	mort
Vieillesse et **loisirs**	voyages
	sports
Vieillesse et **sagesse**	famille, amour
	solitude, dépression
	rôles sociaux

b)+d) : **Brainstorming (cf. 3.4.1 h) et recours aux diverses dimensions d'un sujet** (cf. 3.4.1 c).

Voici un cas de brainstorming inspiré d'un recours aux diverses dimensions d'un sujet social et dont les résultats sont organisés de façon à donner une carte des concepts pouvant servir à développer le sujet. Les éléments dégagés par le travail de remue-méninges peuvent être réorganisés en étant regroupés et classés de façon plus systématique :

Aspect social : rôles, retraite, quartier, centre d'accueil, club, société, foyer du "troisième âge.

Aspect psychologique :	sagesse, solitude, dépression, suicide, famille, amour.
Aspect financier :	logement, pauvreté, niveau de vie, alimentation, pension de vieillesse.
Aspect physiologique :	santé, vieillissement, mort.
Aspect activités :	loisirs, voyages, sports.

Le brainstorming bien réussi peut résoudre adéquatement le premier problème posé par une question complexe ouverte, à savoir celui de n'avoir rien à dire, le syndrome de la page blanche.

Ceci dit, cette première réussite ouvre sur de nouveaux problèmes. En effet, il peut parfois remplacer le problème du vide par un problème de trop-plein ou d'hyperchoix. Ainsi, il faudra, en tenant compte de la nature et de l'ampleur du texte à produire, réaliser des choix tant quantitatifs que qualitatifs. L'aspect quantitatif se laisse comprendre aisément : entre un travail de session de 20 pages et un essai de quatre pages rédigé dans une séance de trois heures, il faudra choisir et éliminer en conséquence. Du côté qualitatif, le principe du choix viendra de l'hypothèse de travail que l'on choisira et/ou des définitions qu'on retiendra de certains termes de l'énoncé du sujet et des critères associés à ces définitions.

e) L'hypothèse de travail

Dans le présent exemple, l'élève choisit cette hypothèse-ci : "[...] dans notre société, la vieillesse, loin d'être un "âge d'or", est marquée par la pauvreté, le rejet social et la solitude." (Dionne, p. 46)

Avant de commenter cette marge de manoeuvre qui s'exerce au niveau de l'hypothèse de travail, voyons quel plan provisoire on a pu tirer du brainstorming et de l'hypothèse de travail produite ici.

f) Élaboration d'un plan provisoire

INTRODUCTION

Chapitre 1 : L'ASPECT PHYSIOLOGIQUE : la vieillesse est marquée par une dégradation physique

Idées secondaires :
- l'usure du corps
- les maladies
- la consommation de médicaments
- la mort

Chapitre 2 : L'ASPECT FINANCIER : une baisse du niveau de vie

Idées secondaires :
- la pension de vieillesse
- le logement
- l'alimentation
- la situation des femmes

Chapitre 3 : L'ASPECT SOCIAL : la mise à l'écart de la société

Idées secondaires :
- la retraite
- la diminution des activités

Chapitre 4 : L'ASPECT PSYCHOLOGIQUE : la solitude

Idées secondaires :
- la vie familiale
- le réseau d'amis
- le déracinement (foyer, centre d'accueil, etc.)

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE (Dionne, p. 48)

Commentaires :

Nous avons ici un exemple complexe, bien sûr, mais il s'agit après tout d'illustrer une forme d'écrit complexe. Il ne permet pas d'illustrer toute la méthode, mais plusieurs aspects de celle-ci : au moins les 6 déjà nommés.

D'après la carte des concepts produite par le travail de brainstorming [cf. b) et c)] et le plan provisoire [f)], on peut constater que ce sujet semble vouloir prendre beaucoup d'ampleur. On peut penser facilement à un texte de 10 à 25 pages.

L'exemple se prête, selon nous, à l'illustration de la technique de recherche d'informations dans des sources. Il est facile de comprendre qu'avec les éléments de la carte des concepts, on dispose de nombreux thèmes pour une recherche en bibliothèque, puisque c'est l'usage de classer les ouvrages non seulement par auteurs et par titres, mais aussi par sujets (thèmes).

L'hypothèse de travail nous paraît judicieusement choisie, mais, pour illustrer l'ouverture des questions ouvertes, on peut observer qu'il serait possible aussi de justifier d'autres hypothèses. Au lieu de poser par hypothèse que "dans notre société, la vieillesse, loin d'être un "âge d'or", est marquée par la pauvreté, le rejet social et la solitude" (p. 46), on pourrait plaider que, pour les gens plus à l'aise, plus scolarisés, pourvus d'une bonne santé, préparés de longue date à la retraite, la phase de leur vie où ils ne travaillent plus officiellement leur permet d'accéder à une existence plus libre et toujours active qui peut justifier l'emploi du terme d' "âge d'or". On pourrait conserver un volet pour faire valoir que pour d'autres, qui accèdent à la re-

traite sans y avoir été préparés, sans bénéficier d'une bonne santé et d'une relative aisance financière, l'expression "âge d'or" servirait plutôt à masquer bien des réalités sordides.

Comme nous l'avons dit dans la partie théorique, une question ouverte débouche sur des réalités pratiquement inépuisables, dans lesquelles il faut forcément découper selon les faits considérés et selon les perspectives que l'on adopte (définitions de concepts, critères d'évaluations, valeurs, convictions, préjugés, et même, style de l'auteur). Cette fonction de se choisir une thèse est remplie, dans cet exemple, par l'hypothèse de travail.

5. Résumons-nous

Nous terminons, comme nous l'avons fait aux chapitres six et sept, en résumant la méthode. Pour rendre compte de toute notre conception des questions complexes, nous résumons simultanément les méthodes des questions fermées et ouvertes,pour mieux faire voir leurs ressemblances et leurs différences.

<table>
<tr><th>Questions complexes fermées</th><th>Questions complexes ouvertes</th></tr>
<tr><td colspan="2">1re étape : Que demande la question au juste ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lors de cette première étape, nous ne voyons aucune différence entre les deux types de questions.

Comme la méthode est identique, nous renvoyons le lecteur au chapitre 7, page 194, au point 1. Il convient de rappeler ce que nous disions au point 4 de ce chapitre :

"On répond à cette question-type en lisant et relisant la question, en travaillant à bien comprendre chaque mot, en isolant les termes les plus importants (les indices à chercher) et en dégageant en clair les liens entre ces termes." (p. 213)</td></tr>
<tr><td colspan="2">2e étape : Que faut-il chercher au juste ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">C'est ici qu'on va trouver les différences les plus importantes entre les deux variantes de la méthode. L'intention stratégique reste la même, puisqu'il faut, dans les deux cas, tâcher de préciser ce qu'il faut chercher.</td></tr>
<tr><td>Nous avons vu que, dans les questions complexes fermées, toutes les données sont situées dans le texte et que tout le problème consiste :

1° à trouver et choisir les données qui concernent la question;

2° à laisser de côté les données qui n'ont pas de rapport avec la question, même si elles semblent très importantes par ailleurs.</td><td>Dans les questions complexes ouvertes, les données ne sont pas situées en un lieu unique et limité (un texte).

Elles existent sans doute, mais en des lieux indéfinis et sous des modalités d'être indéfinies.

Les données seront tirées d'un univers aux possibilités vastes et diverses, un univers ouvert, justement.

Nous voyons deux axes principaux à cette ouverture. L'axe des valeurs et des idées qui influencent le choix des définitions des termes de la question. L'axe des éléments de réalité : faits, exemples, preuves.</td></tr>
</table>

Questions complexes fermées	Questions complexes ouvertes
Nous sommes dans un univers limité, exhaustif et vérifiable. On peut ici se référer à une vérité claire et nette.	Sur ce fond d'univers pratiquement infini et protéiforme, il n'est plus question d'atteindre un traitement exhaustif. On ne peut échapper ici à l'univers du vraisemblable. Pour répondre à ce type de question, il faut suivre un double mouvement : - d'abord, pour se trouver quelque chose à dire, il faut ouvrir le sujet; - puis, quand on a suffisamment de matière pour réaliser un développement du sujet, il faut, ici aussi, choisir les données qui ont le plus rapport avec la question et laisser de côté les autres. Ce dernier exercice est commun aux questions complexes fermées et ouvertes. C'est l'ouverture du sujet qui est spécifique aux questions ouvertes.
	Ouvrir le sujet : Nous avons proposé huit (8) moyens pour stimuler l'esprit et l'aider à trouver des idées pour développer le sujet : 1° L'écriture libre 2° Explorer le sens des mots clés à l'aide de dictionnaires (ordinaires et plus spécialisés) 3° Les sept (7) conseils de Liliane Goulet 4° La carte des questions : quoi, qui, où, quand, comment, combien, pourquoi, par quels moyens, par quels exemples, dans quel contexte 5° Les 10 catégories d'Aristote : substance, action, passion, qualité, relation, temps, lieu, posture, quantité, acquis 6° S'inspirer des types de plans : plan inventaire, plan chronologique, plan spatial, plan comparatif, plan dialectique (cf. le point 4.2 du chapitre 3) 7° S'inspirer de la théorie du paragraphe (cf. le point 2.5.4 du chapitre 4) 8° Le brainstorming et la carte des concepts (cf. le point 4.3 du chapitre 8) **Délimiter le sujet** : Ce travail se fait de deux façons : - par le choix de la définition des termes de la question - par le choix des faits dans l'immensité du réel.

Questions complexes fermées	Questions complexes ouvertes
3e étape : Quelle sera la structure possible de la réponse ?	
On trouve une différence dont il faut tenir compte :	
La structure dégagée dans la première étape est reportée à la troisième, en modifiant l'intention avec laquelle on l'envisage : on pense à "préfigurer" le plan de la réponse à venir.	Il est en pratique impossible de réaliser cela dans une question ouverte tant qu'on n'a pas complété la 2e étape. Il faut d'abord trouver des matériaux avant de les organiser, problème qui ne se pose pas dans les questions fermées, puisque le texte fournit tous les matériaux nécessaires.

Chapitre 9

Étape 9 : Rédiger un commentaire de texte [104]

1. Une forme d'écriture académique

Un commentaire de texte est une forme d'écrit où la liberté de l'auteur n'est pas annulée, mais où elle doit s'exercer à l'intérieur de limites certaines.

La première limite est fixée par le **texte** qu'il s'agit de commenter. Ce texte traite d'un sujet à propos duquel il prend une certaine position (la thèse). On est loin ici, par exemple, de la rédaction d'un texte à opinion libre.

Une autre limite importante veut que le commentaire de texte, même s'il peut être lu par n'importe quel lecteur légèrement initié au sujet, s'adresse surtout **à un professeur** ou à quelqu'un qui a été initié, non seulement au sujet général dans lequel s'inscrit le texte commenté, mais, plus précisément, au cadre théorique hors duquel le texte commenté ne peut guère prendre tout son sens. Précisons davantage : l'auteur du commentaire est en général un élève qui **doit prouver à un professeur** qu'il a compris le sujet, la thèse et les principaux concepts et arguments traités par le texte à commenter. Par exemple, rédiger un bon commentaire sur un texte de Freud qui présente les notions de conscient, de préconscient et d'inconscient, c'est une manière (et une occasion) pour l'élève de prouver qu'il a compris le sens de ces notions et qu'il peut les relier d'une façon intelligente et compréhensive, soit à d'autres aspects de la vision freudienne de l'être humain, soit à d'autres thèmes de réflexion d'intérêt philosophique, comme la place de la conscience ou de la liberté dans la conception contemporaine de l'être humain, comme la question de l'autonomie réelle ou illusoire du moi ou de la volonté par rapport aux pressions internes des désirs ou des injonctions morales de la conscience, etc.

---

104 Ce document a été produit dans le contexte de l'enseignement de la philosophie. Si cette forme d'écrit ne valait que pour cet enseignement particulier, elle n'aurait pas sa place dans une séquence qui vise des formes d'écrits pratiquées dans de nombreuses disciplines scolaires. Nous croyons cependant que cette forme de production écrite peut se transposer aisément à plusieurs champs disciplinaires, dont les sciences humaines. Il suffit que le professeur organise l'étude de certaines notions importantes en demandant à l'élève de se mesurer à des textes d'auteurs considérés comme des classiques de la discipline, et qu'il lui demande une explication de ce texte, suivie d'une critique, le tout rédigé dans un texte continu de type argumentatif. Ainsi, on peut lire le chapitre qui suit en remplaçant les mots "philosophie" et "philosophique" par les termes correspondant en psychologie, en sociologie, etc.

C'est dire que le commentaire de texte présuppose une étude plus ou moins longue du sujet ou de la thèse traités par le texte ou de la vision du monde proposée par l'auteur du texte commenté.

2. Limites matérielles

Nous nous en tenons ici à des conventions adaptées à des élèves du collégial. Il va de soi que, si on donnait à commenter un texte de 10 pages, le commentaire de texte pourrait se faire bien plus substantiel et plus long que ce que nous allons illustrer ici.

Nous donnons d'ordinaire à commenter des textes variant de 15 lignes à deux pages. Quant au commentaire qu'on attend des élèves, il a habituellement de 60 à 80 lignes. En réservant 20 % de l'espace à l'introduction et à la conclusion, il convient d'ordinaire de partager le reste ainsi : 60 % à l'explication du texte, 20 % à la critique. Ce sont là, bien sûr, des ordres de grandeur, révélés par l'expérience de l'étude de très nombreux commentaires de textes. Il ne faut pas les appliquer mécaniquement, mais les interpréter avec intelligence, c'est-à-dire en fonction de chaque situation, en tenant compte du texte lui-même, de la connaissance plus ou moins grande que l'élève a du sujet, etc.

3. Comment s'y prendre pour rédiger un commentaire de texte

Nous allons proposer diverses approches pouvant toutes rendre des services plus ou moins précieux selon le texte, le sujet, l'élève qui doit passer l'épreuve, ou même, selon l'étape du processus de résolution de ce genre de problème. Il faut valoriser leur **complémentarité**.

3.1 Le problème initial : éviter la paralysie devant la page blanche

Représentons-nous la situation typique dans laquelle se trouve l'élève qui doit rédiger un commentaire de texte. Accordons-lui qu'il connaît la notion générale de commentaire de texte que nous venons d'exposer. Accordons-lui aussi qu'il a lu 20 pages et plus sur le sujet traité par le texte à commenter et écouté, pendant quelques heures, un professeur qui développait le sujet, soit pour "faire parler" les lectures faites précédemment, soit pour les compléter au moyen d'informations supplémentaires.

La première réaction de l'élève, c'est un sentiment que nous avons déjà parlé à propos des questions complexes ouvertes : "Mais qu'est-ce que je vais bien trouver à dire ?" Il est important de bien prendre acte de cette réaction, car, si on ne la dépasse pas, on devient la proie du syndrome de la page blanche et de ses caractéristiques pénibles : sentiment d'impuissance, incapacité de pouvoir commencer à dire quelque chose, de savoir par quel bout aborder le sujet, report du travail à plus tard ou renoncement temporaire suivi d'un changement d'activité dont on revient trop

souvent sans plus d'idées qu'auparavant... En pratique, comme le contexte scolaire force à remettre une copie dans des délais limités, si rien ne débloque, on risque de se mettre à dire n'importe quoi n'importe comment... quitte à attendre les résultats en se croisant les doigts.

Il est donc essentiel d'éviter d'en rester là, tant pour des raisons affectives (éviter le découragement et la démotivation qu'il suscite) que pour des raisons d'efficacité intellectuelle et scolaire. Raisons affectives : le sentiment d'être bloqué, de sentir qu'on n'a rien à dire est négatif, lourd à supporter. Raison intellectuelle : ces facteurs affectifs négatifs empêchent le sain exercice des facultés intellectuelles, favorise la production de mauvais textes, l'obtention de vilaines notes, et conséquemment, suscite des abandons et/ou des échecs scolaires.

Pour éviter tout cela, il faut une méthode efficace dont les procédures sont précises et organisées en séquence, de façon à pouvoir être exécutées systématiquement.

C'est une méthode semblable que nous allons proposer ci-après.

Premier signe encourageant : étant donnés les contenus de la notion de commentaire de texte, l'élève sait, dès le départ, qu'il ne part pas de zéro. Il a lu sur le sujet, a entendu parler de l'auteur et des concepts présentés ou évoqués dans le texte à commenter. Tout cela fait qu'il sait des choses. Mais pour l'instant, ce qu'il sait n'est guère disponible, n'existe qu'à l'**état implicite**. Il lui faut donc une méthode qui va l'aider à faire sortir efficacement ce qu'il porte en lui par rapport au texte, à son sujet, à la thèse ou aux thèses qu'il énonce et/ou défend.

Pour utiliser ce savoir déjà existant, mais non immédiatement disponible, l'élève pourra puiser à trois sources :

- les contenus propres du texte à commenter;
- les parties du commentaire et leur poids dans l'évaluation.
- les étapes du processus de conception et de rédaction de la forme d'écriture qu'est le commentaire de textes.

3.2 Les contenus propres du texte à commenter

Ces contenus, ce sont d'abord ceux du texte bien sûr. L'élève devra se les approprier à force de lectures répétées, dont nous reparlerons plus loin, en 3.4. Mais comme le texte peut ne pas être tout à fait limpide par lui-même (en grande partie parce qu'il est d'ordinaire extrait d'un texte beaucoup plus long, parfois parce qu'il date d'un autre siècle et utilise un vocabulaire et un style avec lesquels l'élève est

peu familier), l'élève devra tenter d'en apprendre davantage sur le contexte et sur le sens de certains termes.

Le **contexte** peut être éclairé par des lectures réalisées au préalable sur le sujet (livre de base du cours, choix de textes, textes divers sur le thème, notes de cours issues d'exposés donnés par le professeur, etc.) et précisé par un guide de lecture accompagnant le texte à commenter.

Les **termes** seront clarifiés au moyen de dictionnaires ordinaires ou spécialisés. Par exemple, dans le cas d'un texte traitant du **libre arbitre**, l'élève pourra :

1° Consulter, par exemple, Le Petit Larousse illustré, 1992, p. 82, où il trouvera cette définition générale du libre arbitre : "Faculté de se déterminer par la seule volonté, hors de toute sollicitation extérieure."

2° Consulter un dictionnaire spécialisé. Par exemple, dans le Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F., Paris, 1983, d'André Lalande, l'expression "libre arbitre" est définie ainsi : "Puissance d'agir sans autre cause que l'existence même de cette puissance, c'est-à-dire sans aucune raison relative au contenu de l'acte accompli. [...] L'indétermination de la volonté relativement à son objet sous cette forme s'appelle en général **liberté d'indifférence**."

3° Dans une encyclopédie, on pourra trouver d'autres informations. Par exemple, voici ce que dit l'auteur d'un article tiré de la **Nouvelle encyclopédie du Monde**, Éd. Leland, 1962, à l'article "Liberté" : "On considère l'acte libre comme un acte qui ne serait déterminé par rien [...], indépendant, non seulement des forces extérieures, mais des mobiles internes, des représentations, des sentiments."
[N.B. : L'auteur de ce même article réfute, dans le même texte, cette notion de libre arbitre comme trop idéale et inopérante, et la remplace par une conception de la liberté plus modérée, mais mieux accordée à la réalité et pouvant mieux rendre compte de la vie réelle vécue par les personnes réelles.]

Il faut accepter de se livrer à ce travail de vérification du vocabulaire autant qu'il est nécessaire. Cela n'a rien d'un luxe, car manquer le sens d'un mot clé peut entraîner des erreurs d'interprétation susceptibles de fausser le sens de tout le texte. Chaque élève, qui a déjà fait l'expérience de ce type de phénomène dans ses conversations de tous les jours, comprendra qu'il peut aussi se produire lorsqu'on lit un texte. Une bonne vérification sémantique (c'est-à-dire une vérification du **sens** des mots) sauve toujours du temps... en réduisant la part des erreurs.

3.3 L'examen des parties du commentaire et de leur poids dans l'évaluation

Cet examen va permettre de réduire le problème en clarifiant la situation à propos d'éléments du texte qui sont communs à bien des formes d'écrits et ne sont pas propres (spécifiques) au commentaire de texte.

Considérons le barème suivant :

Parties du commentaire de texte et critères d'évaluation	Pourcentage de l'évaluation[105]
Introduction	10 %
Explication du texte	50 %
Critique du texte	15 %
Conclusion	10 %
Français	10 %
Présentation	5 %

Les deux derniers éléments d'évaluation sont très généraux. La présentation doit répondre aux critères méthodologiques exigés par le professeur et/ou l'institution scolaire. Le français est le critère relatif au respect de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation.

D'autre part, comme bien des textes de facture académique, le commentaire de texte exige qu'on fasse une introduction et une conclusion adéquates. Ces parties constituent la cinquième (5e) habileté élémentaire de notre séquence (cf. chapitre 5). L'élève y trouvera une explication des fonctions psychologiques de l'introduction et de la conclusion, trois (3) descriptions de leurs parties constituantes, le tout complété par deux exemples adaptés, l'un à un texte court, l'autre à un texte moyen (10 pages environ).

Ces considérations permettent donc de réduire le problème, puisque 35 % de la note dépend de facteurs généraux de la compétence intellectuelle.

Aussi, l'élève sait maintenant que son futur commentaire de texte va se composer (quels que soient les contenus des textes à commenter) de quatre (4) parties : une introduction, une explication du texte, une critique du texte, une conclusion. Il **est déjà en possession d'un plan** : même s'il s'agit d'une forme qui est, pour l'instant, vide de contenus, elle va servir à situer et classer sommairement les contenus que l'élève va trouver en lisant et en analysant le texte à commenter.

Maintenant, nous sommes presque prêts à aborder le coeur de notre sujet. Mais, avant d'étudier les deux (2) grandes parties spécifiques du commentaire de

---

105 Cette répartition des points pourra varier suivant les stratégies pédagogiques adoptées par les professeurs. Nous avons fait pratiquer le commentaire de texte à des élèves de deuxième année du collégial. Avec des étudiants de deuxième année d'un baccalauréat en philosophie, par exemple, il serait probablement plus normal d'augmenter le pourcentage de la note accordé à la critique du texte. Il y a ici une hiérarchie des fonctions intellectuelles à respecter : il faut comprendre le donné d'abord, critiquer ensuite. Si la première étape est ratée, la critique risque d'être en porte-à-faux.

texte, l'explication du texte et la critique du texte, il importe de valoriser **un autre principe général** favorisant la réussite du travail de compréhension.

3.4 L'importance de relire fréquemment le texte

Avant de suivre systématiquement les procédures d'analyse que nous allons proposer en 3.6 et en 3.7, l'élève aura grand avantage à relire le texte à de nombreuses reprises. Nous voyons trois (3) bonnes raisons pour accepter d'aborder l'étude du texte par des lectures répétées.

Notons d'abord que c'est là une activité facile à réaliser et qui ne coûte pas trop de temps, étant donné que le texte à commenter est court (ordre de grandeur d'une à deux pages).

Ensuite, il faut considérer que la littérature philosophique est, en général, plus dense que ce que lit habituellement l'élève. Pour cette raison, il est normal qu'elle ne livre pas sa substance aussi aisément et aussi rapidement que d'autres textes que l'élève est appelé à lire dans le cours normal de ses études.

Il faut enfin considérer le caractère unique de chaque texte et le manque relatif de familiarité de l'élève avec le sujet et la thèse qui y sont développés.

Les premières lectures devraient viser un but assez général : se laisser **imprégner** par le texte et ses composantes : sujet, thèse, style, arguments, exemples, images, etc. À chaque reprise, le lecteur va pénétrer le texte par l'intérieur un peu plus. D'une lecture à l'autre, le texte va paraître de moins en moins étrange. Avec la familiarité, il va se créer, dans l'esprit de l'élève, un espace intellectuel propice à la réussite de lectures plus pointues, visant plus explicitement à fouiller, à analyser le texte, en tout et en parties.

Bien sûr, ces lectures répétées ne seront point plate redondance. À chaque reprise, elles vont permettre de dégager un peu plus de sens, des parcelles de signification qui vont aller s'additionnant et se reliant peu à peu les unes aux autres.

Tout ceci met en jeu un processus récurrent nécessaire à la bonne compréhension, conçue comme se réalisant de façon progressive.

En outre, ce processus d'approfondissement de la pensée, nous avons oeuvré à le renforcer systématiquement en proposant aux élèves deux (2) ensembles de procédures : le premier (cf. 3.6) vise à favoriser le dégagement et la réunion des matériaux servant à composer (construire) une bonne **explication** du texte; le deuxième, lui (cf. 3.7), poursuit les mêmes objectifs en les mettant au service de l'élaboration d'une **critique** du texte qui soit correcte.

3.5 Généralités sur les deux parties spécifiques du commentaire de texte

Il nous semble important de comprendre la complémentarité des deux (2) étapes qui constituent un commentaire de texte, ainsi que le degré d'expression de soi qui peut convenir à chaque étape.

Dans l'**explication,** l'auteur du commentaire se met **au service du texte**. Cela signifie que sa tâche première consiste à faire parler le texte, d'abord pour rendre plus limpide son sens littéral, ensuite pour faire mousser son potentiel de signification philosophique. Le premier moment vise principalement la clarté et l'objectivité. Le deuxième moment, sans aller jusqu'à la formulation de préférences quant au contenu (ce qu'il faut réserver pour la partie de la critique, s'il y a lieu) permet de s'exprimer soi-même par le biais des reformulations auxquelles il faut avoir recours pour dire comment on comprend le texte à commenter. À chaque fois qu'on dit comment on comprend ce dont une autre personne nous fait part, on se révèle nécessairement soi-même de variables façons, même lorsqu'on veut et qu'on réussit à éviter de céder à ses préférences.

La **critique** permet davantage l'expression de soi. Ici encore, il y aura d'importantes variations de degrés entre ce que nous appelons les jugements personnels philosophiques, où la liberté est moins grande, et les jugements personnels existentiels[106], où la référence à soi peut parfois aller jusqu'à s'éloigner largement de la perspective du texte.

Pour éviter le dérapage et garder son sens à l'exercice, il suffit que, dans l'explication, il n'y ait pas de déformation sérieuse du sens littéral du texte, ou déformation du sens de la position (thèse) de l'auteur, auquel cas le commentaire de texte sera aussi raté qu'un procès annulé pour non-lieu[107].

3.6 Comment trouver les matériaux pour composer une bonne explication de texte philosophique ?

Après quelques lectures qui visent à entrer dans le texte de façon générale, lectures au cours desquelles on va prendre des notes en vrac, un peu comme l'abeille butine en voltigeant de fleur en fleur[108], il est temps de poursuivre, en lisant, des objectifs nettement plus analytiques.

Rappelons le besoin qui préoccupe l'élève : il se demande ce qu'il va bien trouver **à dire**. Or, pour l'aider à en arriver à trouver suffisamment d'informations

---

106 les notions soulignées ici sont définies au point 3.7

107 Non-lieu : "décision [...] de la chambre d'accusation, selon laquelle il n'y a pas lieu à poursuivre en justice." (Petit Larousse illustré, 1992, p. 682). Au sens dérivé que nous utilisons, ce terme désigne un phénomène qui se produit chaque fois que, par erreur d'interprétation, on fait dire à quelqu'un ce qu'il n'a pas dit.

108 Nous savons, du reste, que ce désordre n'existe qu'en apparence, puisqu'il aboutit toujours à une réalité très bien structurée, le miel ou d'autres éléments de la ruche.

pertinentes, nous essayons de l'outiller pour qu'il sache **ce qu'il doit chercher**, et **comment il peut diriger son intelligence** pour maximiser ses chances de trouver. Nous croyons que l'élève réussira à rencontrer ces objectifs en répondant à des questions types capables de s'adapter à un grand nombre de textes.

3.6.1 Première question : Quel est **le sujet** du texte ?

Ce qui est visé, ici, c'est le texte comme **ensemble**. D'autres questions peuvent permettre d'atteindre le même objectif général tout en précisant davantage :

- Quelle **question** est traitée dans ce texte ?

- De quel(s)[109] **problème**(s) **philosophique**(s) parle-t-on, ici ?

Voici quelques échantillons de problèmes philosophiques :

- Nature et origine de nos connaissances.
- Nature de l'État.
- Qu'est-ce que la justice ?
- Quels sont les rapports entre sensation, perception et pensée abstraite ?
- L'histoire a-t-elle un sens ?
- Le but de la vie individuelle est-il le bonheur ou le devoir ?
- Valeurs respectives de l'intuition et de la raison.
- Liberté et responsabilité.
- Liberté et nécessité.
- Liberté et déterminisme.
- Etc.

Comme mentionné dans la note 109, un texte, même court, peut être vu comme traitant plus d'un problème philosophique. Dans l'exemple du commentaire du texte de Karl Jaspers (cf. le point 4), c'est de toute évidence du problème de la **nature de l'homme** qu'on traite, mais, à l'étude, on voit que ce sont aussi les problèmes suivants : liberté versus déterminisme; connaissance objective versus intuition; l'homme comme objet de science versus l'homme comme subjectivité échappant à l'analyse et à toute définition.

---

109 Il se peut qu'il n'y ait qu'un seul problème philosophique, mais, très souvent, un problème philosophique en recoupe d'autres, plus ou moins explicitement. Dans chaque cas, le fait de tenir compte de ces recoupements dépendra du texte lui-même d'abord, mais aussi des choix de l'auteur du commentaire de texte, choix motivés par sa culture personnelle et philosophique, par sa connaissance du sujet et/ou de l'auteur, par ses thèmes de réflexion préférés, etc.

3.6.2 Deuxième question : Quelle est **la thèse** de l'auteur ?

Une fois identifié le sujet, la question, le problème philosophique, il faut réorienter l'intention de l'analyse sur un autre aspect important :

- Quelle **thèse** l'auteur adopte-t-il à propos du sujet ?

- Quelle **position philosophique** défend-il ou semble-t-il favoriser ?

- **Contre** quelle(s) **position**(s) se prononce-t-il ?

L'élève ne doit pas s'attendre à pouvoir répondre de façon satisfaisante à ces questions du premier coup. Le sens global de la thèse ne se laissera pas souvent saisir d'entrée de jeu, ce qui nous semble normal pour un élève qui débute, et/ou en philosophie comme telle, et/ou dans l'étude de tel thème, de telle question, de tel auteur.

Cependant, cela ne veut pas dire que l'élève est réduit à l'impuissance. Il doit croire à et s'appuyer sur le **processus de compréhension progressive** déjà mentionné, à l'intérieur duquel tout gain de compréhension d'un élément contribue à la restitution du sens global. C'est pourquoi il peut laisser cette deuxième question en suspens (sans la perdre de vue, bien sûr) et s'en aller explorer les divers aspects de la troisième question : ce faisant (on pourrait dire "chemin faisant"), il clarifiera ici et là des éléments qui serviront immanquablement à construire (dégager, reconstituer) le sens global de la thèse.

Tout ceci implique qu'en cours d'étude, l'esprit de l'élève passera de l'une à l'autre de ces trois questions dans un ordre qui restera toujours imprévisible. Le mouvement vivant de la recherche du sens d'un texte échappe à toute prévision bêtement mécanique. Cependant le classement ordonné[110] que nous proposons reste pleinement justifié sur le plan logique et restera très utile pour **classer** les informations, les **mettre en ordre** et permettre à l'élève de s'y retrouver, et, en bout de ligne, de réussir à "composer" un commentaire de texte correct.

3.6.3 Troisième question : Comment l'auteur **s'y prend-il** pour exposer, prouver, faire valoir sa thèse (position) ?

La nécessité de répondre à cette question va diriger l'effort d'analyse vers la mise en lumière du **mouvement démonstratif** du texte. Cela peut se faire en tâchant de répondre à diverses questions. Nous proposons ici plusieurs questions. Pour réussir un commentaire de texte, il ne sera pas forcément nécessaire de répondre

---

110 Pour une vue d'ensemble du processus, cf. le point 5, intitulé "résumons-nous". L'élève y trouvera un outil de travail bref et facile à manipuler, qui pourra à chaque instant lui servir de plan de recherche et, plus tard, de plan type de rédaction. En cas de doute sur le sens de telle étape ou de telle notion, il n'aura qu'à référer au reste de ce document.

systématiquement à toutes, car elles peuvent faire dégager des contenus qui vont se recouper, et parfois se répéter. Selon le texte et/ou selon l'élève, c'est tantôt telle question qui va faire débloquer la perception du sens, tantôt telle autre, ou même n'importe quelle combinaison de ces moyens.

Il vaut mieux les considérer comme une **banque de moyens d'analyse** et comme une réserve d'aiguillons capables de stimuler le travail de compréhension du texte et de réflexion sur ses contenus. Elles constituent un préventif efficace du syndrome de la page blanche. En tout temps, elles vont aider l'élève **à savoir ce qu'il peut et doit chercher**.

- **La démonstration** procède-t-elle en 2, 3 ou 4 **étapes** ? Il faut préciser lesquelles.

- Quels sont les 2, 3, 4 ou 5 **principaux concepts** utilisés[111] directement par le texte (ou simplement évoqués) ?

  La liste des concepts à clarifier peut varier
  - selon le **texte** à commenter
  - selon l'**auteur** du commentaire de texte (il peut être plus ou moins initié à la philosophie ou au sujet ou à l'auteur)
  - selon les **lecteurs visés** (nous avons défini ces lecteurs types au 3e paragraphe du point 1).

- Quels sont les 1, 2, 3 **exemples** développés par l'auteur pour faire comprendre sa thèse ?

- Peut-on trouver **personnellement** des **exemples** susceptibles de mettre en lumière la pensée de l'auteur, de la compléter peut-être, ou, peut-être encore, de parler plus clairement au lecteur contemporain ?

- Est-il opportun de **reformuler** certains arguments en d'**autres termes**, plus susceptibles de "rejoindre" les lecteurs actuels ?

- On peut aussi **reformuler pour soi-même,** tout simplement parce que c'est souvent la meilleure façon de se montrer à soi-même ce que l'on croit avoir compris.

Voici en terminant certains types de mouvements démonstratifs qui peuvent se rencontrer et qui peuvent donner des indices précieux pour orienter tant le travail de l'**explication** que celui de la **critique** du texte:

---

111 On trouvera en 4.5 une illustration de cet exercice de clarification.

- Il peut arriver que le texte affirme sans prouver. Si c'est le cas, il faudra en faire état dans la critique.

- Le texte peut multiplier les arguments sans conclure de façon explicite, suggérant plus que prouvant, laissant le lecteur poursuivre la réflexion lui-même. [Platon a utilisé ce procédé dans plusieurs de ses Dialogues, qui se terminent sans conclure, ce qui sollicite (et déclenche souvent) de grands efforts réflexifs de la part du lecteur.]

- Le texte peut dénoncer ou critiquer variablement une ou plusieurs thèses, sans prendre explicitement position lui-même. Il va ainsi indiquer indirectement une thèse que l'auteur préfère ou préférerait.

3.7 Comment examiner le texte pour se trouver de bons éléments de critique du texte ?

Après avoir clarifié le sens du texte, l'auteur d'un commentaire de texte doit modifier le sens de son effort et **chercher à se situer** par rapport à la thèse qu'il vient d'expliquer.

À ce stade, il s'agit de porter des **jugements personnels** sur l'ensemble de la thèse et/ou sur certains de ses arguments.

Au sujet de la critique du texte, il convient d'aviser les élèves de l'existence d'attitudes différentes chez les professeurs de niveau collégial.

Certains professeurs estiment que, dans le cadre des études collégiales, les élèves n'ont pas le temps d'approfondir suffisamment un problème philosophique ou la doctrine d'un philosophe pour réunir les conditions qui permettent une critique pertinente. Avec tout le respect dû aux élèves, ces professeurs ont beaucoup plus raison que tort. Une critique pertinente suppose beaucoup plus de temps et de travail que ne le permettent les quelques cours dispensés au collégial.

Nous sommes cependant d'avis que, puisqu'on apprend à marcher en marchant, il faut, dans l'enseignement, assumer (tout en l'encadrant) le risque des débuts, si bien qu'il nous semble justifié de demander aux élèves de s'essayer à critiquer la thèse qu'ils viennent d'essayer d'expliquer, de la critiquer en tout ou en partie, à l'aide des critères de pertinence, de suffisance et de crédibilité (acceptabilité), sans jamais perdre de vue le respect dû aux maîtres de la discipline.

D'ailleurs, c'est parce qu'on ne peut s'attendre ici au même degré d'expertise que pour l'explication de texte que nous n'avons accordé que 15 % de la note à cette partie du travail.

Afin de donner à l'élève des pistes, des suggestions pour orienter sa réflexion vers la critique, les notions suivantes seront utiles.

3.7.1 Jugements globaux ou partiels, positifs ou négatifs

Ces quatre critères aideront à classer les jugements :

- tel jugement porte-t-il sur l'**ensemble** de la thèse ?
- ou sur tel ou tel **argument**, telle ou telle **partie** de la thèse ? Auquel cas ce jugement devra se subordonner au premier.
- tel jugement est-il **négatif** ? c'est-à-dire défavorable à la thèse ou à une de ses parties ?
- ou est-il **positif** ? c'est-à-dire favorable à la position défendue par le texte ?

3.7.2 Jugements personnels existentiels ou philosophiques

Nous croyons aussi opportun de distinguer les jugements personnels existentiels (à intention subjective) des jugements personnels philosophiques (à intention objective).

A) Jugements personnels existentiels

L'élève qui ne se sent pas prêt à oser porter des jugements philosophiques peut se contenter de jugements personnels existentiels. Il faut respecter l'hésitation du débutant à critiquer des maîtres. L'abstention est souvent une preuve de sagesse et d'intelligence, en plus de témoigner d'humilité. Cependant, il est toujours possible de se situer, avec respect et lucidité, par rapport à une thèse, en se posant des questions comme :

- Qu'est-ce que ce texte **m'**aide à mieux comprendre, dans le monde actuel ou dans mon existence ?
- Qu'est-ce qui me **déplaît** dans cette thèse ou dans tel argument ? et pourquoi ?
- Qu'est-ce qui me **plaît** dans cette position ou dans cet argument ? et pourquoi ?
- Quelle **crainte** la thèse et/ou tel argument éveillent-ils en moi ?

- Quel **souhait** me suggèrent-ils ?

- Puis-je trouver des **situations vécues**, par moi ou par d'autres, qui se laisseraient éclairer par la thèse ou par tel et tel argument ?

- Est-ce que je connais un **événement d'actualité** ou une **situation fictive**, tirée de la littérature ou du cinéma, par exemple, qui se laisseraient éclairer par le tout ou une partie de la thèse ?

Pour poser ce genre de question, il suffit, souvent, d'être à l'écoute de ses propres réactions subjectives à l'égard de la thèse ou de certains arguments, et de faire un retour réflexif sur ce qu'on ressent pour tâcher d'en dégager un sens plus objectif. Ce retour réflexif à intention objectivante peut satisfaire affectivement l'auteur du commentaire de texte, tout en le forçant à sortir de soi pour tenter de rejoindre les autres à travers un effort de compréhension d'une question d'intérêt philosophique.

B) **Jugements personnels philosophiques**

Ici, l'élève doit **oser s'essayer à évaluer** la thèse et/ou un ou plusieurs arguments à l'aide des critères déjà mis à l'épreuve dans des cours précédents. Cet examen n'est pas tenu de viser l'exhaustivité, mais l'auteur d'un commentaire de texte correct doit s'efforcer de dégager, soit pour appuyer la thèse ou pour l'affaiblir, certains arguments, les mettre en clair et les soumettre à un examen critique systématique, au moyens des critères de **pertinence**, de **suffisance** et de **crédibilité (acceptabilité)**.

Rappelons les définitions de ces trois (3) critères :

Pertinence	L'argument a-t-il un rapport avec la thèse ?
Suffisance	L'argument est-il assez fort pour entraîner la thèse ? Si oui, il est suffisant. Si non, il faut compléter par d'autres arguments.
Crédibilité (acceptabilité)	Trouve-t-on dans la réalité matière à justifier cet argument ? S'il relate des **faits**, quelles raisons ai-je d'affirmer (ou non) la vérité de ces faits ? S'il fait appel à des **valeurs**, quelles raisons ai-je d'accepter (ou non) ces valeurs ?

Les questions suivantes peuvent stimuler et guider la réflexion critique de l'élève :

- Peut-on trouver des exemples capables de **contredire** la thèse ou tel argument, ou de les **relativiser** ?
- Peut-on trouver d'autres arguments plus convaincants ?
- Peut-on évaluer certaines **définitions** ?
  Telle définition est-elle trop **étroite** ? ou trop **large** ?
- Tel principe est-il **prouvé** ?
  ou est-il simplement jugé **évident** par l'auteur du texte ?
- Parmi les **données** ou autres éléments de preuve,
  certains sont-ils **douteux** ou carrément **faux** ?

Avec une telle panoplie de questions, l'élève devrait pouvoir "faire parler" le texte, rendre explicites plusieurs significations implicites, et, de cette façon, modifier substantiellement (et pour le mieux !) sa lecture du texte.

3.8 Conclusion

Pour toutes ces raisons, le commentaire de texte est un excellent moyen de s'assimiler la pensée de quelqu'un d'autre et de s'approprier un sujet et des thèses philosophiques.

Rappelons en terminant les natures distinctes des deux principales parties d'un commentaire de texte philosophique et les orientations intellectuelles différentes qu'elles exigent de la part de l'élève.

Pour réussir l'**explication** du texte, la lecture et la réflexion de l'élève doivent être animées par une intention de compréhension. Dans cette situation, il s'agit de s'oublier soi-même pendant un certain temps et de s'efforcer de comprendre les choses du point de vue de l'auteur.

Pour arriver à élaborer une **critique** du texte, il faut changer d'intention. Cette fois, on vise à bombarder le texte de questions dans le but de le mettre, en tout et/ou en parties, à l'épreuve, de sonder ses limites, de vérifier sa force ou de mettre en lumière (si cela se trouve) certaines faiblesses.

Quand ce genre d'exercice est fait dans le respect du texte et des auteurs, il conserve toute sa valeur formatrice, même pour un débutant.

4. Illustrations

L'ensemble qui suit comprend tout ce qu'il faut pour faire un commentaire de texte, ainsi que diverses explications visant à illustrer les procédures présentées au point 3 :

- Un texte
- Un guide de lecture pour l'élève
- Un exemple de commentaire de texte correct, tel que rédigé par une élève du cours collégial, exemple que nous commentons à notre tour, à seule fin d'illustrer la méthode et plusieurs des procédures que nous proposons
- Des compléments d'explication du texte
- Une illustration de l'exercice de clarification de certains concepts

4.1 Le texte

Qu'est-ce que l'homme ?

Référence : Ce texte résulte de la fusion de deux (2) textes de Karl Jaspers, tirés de :

- Introduction à la philosophie, Union générale d'éditions, collection 10-18, no. 269, 1965.
- Initiation à la méthode philosophique, Petite Bibliothèque Payot, no. 93.

Note : C'est nous qui numérotons les paragraphes.

1. Qu'est-ce que l'homme ? La physiologie étudie son corps, la psychologie étudie son âme, la sociologie l'étudie comme être social. Tout d'abord, étant des êtres vivants formés de matière, nous appartenons à la nature puisque nous sommes une espèce animale. L'homme est donc pour nous un produit de la nature; nous le connaissons comme nous connaissons d'autres êtres vivants. Il est aussi un produit de l'Histoire car, en tant qu'être pensant, agissant et créant, il appartient à cette Histoire qu'il produit tout en lui étant livré. En étudiant la nature et l'Histoire, nous cherchons à comprendre l'homme et les sciences humaines ont apporté toutes sortes de connaissances concernant l'humain.

2. La question qui se pose, c'est de savoir s'il est en général possible de se faire une idée exhaustive de l'homme au moyen de ce qu'on peut savoir de lui; ou bien si l'homme est, au-delà de ce savoir, quelque chose de plus : une liberté qui échappe à toute connaissance objective. Bien que l'Homme que nous sommes semble être l'évidence, il est ce qu'il y a de plus énigmatique.

3. En effet, l'homme peut être abordé de deux manières : comme objet de recherche scientifique et comme existence d'une liberté qu'il nous est impossible d'objectiver : l'homme comme sujet. Cette subjectivité, nous ne pouvons que l'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action. L'homme est en principe plus que ce qu'il peut savoir de lui.

4. Contrairement à la nature, l'homme est conscience de soi. La nature est muette. Bien qu'avec ses formes, ses paysages, ses orages tumultueux, ses éruptions volcaniques, son vent léger et son silence, elle semble être l'expression de Quelque Chose, elle ne répond pourtant pas. Même les animaux qui réagissent d'une façon qui a un sens, ne parlent pas. Seul l'homme parle et chez l'Homme seul, il y a conscience de soi dans la pensée.

5. L'Homme est donc seul dans le monde immense et muet. Il faut qu'il survienne pour donner, à partir de lui-même, un langage au mutisme des choses. Le silence de la Nature lui paraît tantôt étrange et inquiétant, impitoyablement indifférent, tantôt secourable, éveillant sa confiance et le soutenant. L'Homme est solitaire dans une Nature dont il est néanmoins un membre. Ce n'est qu'avec ses compagnons de destin qu'il devient lui-même, qu'il devient homme et qu'il éclaire le monde, lui donne un sens par sa pensée et par ses rapports avec lui.

6. Mais si l'homme ne se laisse pas définir comme un être de la nature, s'il est plus que la nature, qu'en est-il de lui ?

7. On a défini l'homme comme l'être vivant doué de la parole et de la pensée, comme l'être vivant qui, en agissant, donne à sa société la forme d'une cité dotée de lois (le politique), comme l'être qui produit des outils (le faire), qui travaille avec ces outils (le travail) et assure sa subsistance par une planification communautaire (l'économique). Nous l'avons vu, chacune de ces définitions porte sur un point caractéristique, mais l'essentiel fait défaut : il ne faut pas comprendre l'homme comme un être immuable. Loin de là, l'essence de l'homme est mouvement : l'homme ne peut rester tel qu'il est. Il se trouve dans une évolution constante de son être. Contrairement aux animaux, il n'est pas un être qui se répète dans sa perfection, d'une génération à l'autre. Il dépasse l'état dans lequel il est donné à lui-même. Chacun naît dans des conditions originales. Outre qu'il est lié par les voies qui lui sont prescrites, tout nouveau-né est aussi un nouveau commencement. Pour Nietzsche, l'homme est "l'animal qu'on ne définit jamais". L'animal se contente de répéter ce qui a déjà été, et ne peut progresser. L'homme, au contraire, ne peut de par sa nature, être ce qu'il est, un point c'est tout. Il peut se perdre dans des impasses, des anomalies, des perversions, des aliénations. Il a besoin d'être aidé, sauvé, délivré, et de venir à soi-même. Or cela ne se produit pas selon une direction invariable, connue ou admise, qui serait la seule façon véritable d'être homme. Sa vie ne s'écoule pas comme celle des animaux en se répétant purement et simplement selon des lois naturelles à travers la suite des générations. Étant libre, il ne peut pas être

rassuré sur son être; mais en même temps, sa liberté lui donne des chances de devenir encore ce qu'il est capable d'être, de réaliser son être le plus authentique. Il lui est donné avec sa liberté de pouvoir user de sa vie comme d'un matériau. C'est pourquoi lui seul a une histoire, c'est-à-dire qu'il vit non seulement selon son héritage biologique, mais encore selon la tradition. La vie de l'homme ne se déroule donc pas comme un processus naturel; elle est invention, création.

4.2 Guide de lecture

En procédant selon les étapes suivantes, l'élève aura plus de chances d'arriver à une meilleure compréhension du texte, condition essentielle à la composition d'un commentaire de texte correct.

I. Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots qui vous sont étrangers ou peu familiers.

II. Identifiez le(s) **problème**(s) **philosophique**(s) dont traite le texte. Autre façon de dire la même chose, identifiez clairement le(s) **sujet**(s) du texte.

III. Identifiez la **thèse** adoptée par Jaspers. Autres façons de dire la même chose, identifiez et formulez la **position** adoptée par l'auteur, le contenu de la "**solution**" qu'il favorise.

IV. Faites l'analyse de chacun des paragraphes en soulignant ce qui vous apparaît important et en prenant des notes autant que nécessaire. (N'oubliez pas que l'acte physique d'écrire une idée l'implante bien plus fortement dans l'esprit, ce qui revient à la **penser** davantage).

V. Les réponses aux questions suivantes vous aideront à préparer le commentaire de texte :

1. Quelles sont les sciences qui nous fournissent une connaissance de l'homme ?
2. Cette connaissance est-elle complète, selon Jaspers ?
3. Il y a deux manières d'aborder l'homme. Lesquelles ?
4. Laquelle de ces manières appartient aux sciences énumérées en 1 ?
5. L'essence de l'homme est-elle la même que celle de l'animal ?
   Quelle est cette essence ?
6. En quel sens peut-on dire que la vie de l'homme échappe aux lois naturelles ?

VI. Commentez la phrase suivante : « l'homme est "l'animal qu'on ne définit jamais" » (Nietzsche).

4.3 Exemple commenté de commentaire de texte correct rédigé par une élève du collégial

Le texte de l'élève	**Commentaires** visant à montrer comment ce texte respecte les préceptes de la méthode de rédaction d'un commentaire de texte correct.
Introduction	
Qu'est-ce que l'homme ? Question existentielle que de nombreux humains se posent et qui incite plusieurs auteurs à s'y attarder. Jaspers, l'auteur du texte intitulé "Qu'est-ce que l'homme ?" a tenté d'y répondre. Pour appuyer son point de vue, il a cité Nietzsche, en disant que l'Homme est "l'animal qu'on ne définit jamais", et il tente une explication en orientant son texte selon deux axes : l'Homme est un animal et l'Homme ne se définit jamais.	Sujet amené Sujet posé Sujet divisé Ces trois étapes de l'introduction sont présentées au chapitre 5.
Explication du texte	
Tout d'abord l'Homme est un animal parce qu'il fait partie de la nature. Étant composé de matière, il constitue une espèce animale. De plus, il répond aux lois naturelles. En effet, des sciences comme la physiologie, la psychologie et la sociologie l'ont étudié et le connaissent comme elles connaissent d'autres êtres vivants. Mais elles ne peuvent en avoir une connaissance exhaustive puisqu'elles ne l'étudient qu'objectivement. D'ailleurs, même si l'Homme répond aux lois naturelles, il ne peut s'en contenter. Ce qui fait qu'il les dépasse constamment.	L'auteure nous dit ici que l'homme en tant qu'il est un être naturel comme les autres espèces animales est un être déterminé. Mais l'homme serait plus que ce que peuvent en dire les sciences naturelles.
Par ailleurs, ce qui a poussé Jaspers à affirmer que l'Homme ne se définit jamais, c'est parce qu'il a quelque chose de plus (sa subjectivité), qu'il échappe à toute connaissance objective. Il est important ici de souligner la signification du mot "définir", ou encore, celle de la connaissance objective. Une connaissance objective, c'est une description de la réalité indépendante des intérêts, des	Ici, l'auteure dit en quoi et pourquoi l'homme échappe au déterminisme et à toute définition. Elle va développer une idée de l'homme comme être de liberté, 1° en disant la limite de la connaissance objective,

préjugés ou des goûts de celui qui l'a faite, ou encore, une description indépendante de l'esprit. Dans le texte : "Qu'est-ce que l'Homme ?", Jaspers soutient que l'Homme est subjectif : "Cette subjectivité nous ne pouvons que l'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action." De plus, il soutient que l'Homme n'est pas un être immuable comme les animaux, qu'il n'est pas un être qui se répète dans sa perfection d'une génération à l'autre, car l'Homme est libre. Et, avec cette liberté, il peut user de sa vie comme bon lui semble.	2° en donnant valeur d'authenticité d'être (on dit "ontologique", en termes philosophiques) à la subjectivité, 3° en valorisant le pouvoir d'évoluer de l'être humain et 4° en affirmant fortement croire à la liberté de l'Homme.
Le paradoxe dans tout ceci, c'est que l'animal peut être défini, que l'Homme est aussi un animal, mais qu'il ne peut être défini. La parenté de l'Homme et de l'animal tient du fait qu'ils sont tous deux membres de la nature et qu'ils sont tous deux composés de matière. Mais la spécificité de l'Homme, c'est qu'il est le seul à avoir une conscience de soi dans la pensée. De plus, il faut qu'il survienne pour donner un sens à ce qui l'entoure. De plus, il ne peut demeurer tel qu'il est, il doit progresser tandis que l'animal, lui, ne fait que se répéter d'une génération à l'autre. Et, enfin, l'Homme est libre, ce qui lui donne le pouvoir de se réaliser, de devenir son être le plus authentique. Ce que l'animal ne peut pas.	Ressemblance entre l'animal et l'homme. Différence : la **spécificité** de l'homme, dont témoignent : la parole et la pensée, la conscience de soi, la capacité de nommer le monde, la capacité de progresser, la liberté, le pouvoir de réalisation de soi.
Critique du texte	Les 2 premiers paragraphes de cette critique sont des jugements personnels philosophiques (cf. 3.7.2 B).
Personnellement, je trouve que le texte : "Qu'est-ce que l'Homme ?" de Jaspers est très complet. Ses arguments sont pertinents. L'argument : "Cette subjectivité, nous ne pouvons que l'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action" est très pertinent à la thèse, qui soutient que l'Homme, de par sa subjectivité, échappe à toute connaissance objective. De plus, cet argument suffit à lui seul à soutenir la thèse, car la pensée se trouvant dans une partie de notre cerveau, elle ne peut être déchiffrée objectivement. D'ailleurs, je n'aurais aucune raison de contredire la crédibilité de cet argument puisque je le pense moi-même.	Première partie de la critique : un appui sans réserve à la **thèse** de Jaspers. Critère de pertinence. Critère de suffisance. Critère de crédibilité.[112] Au total, cela donne un jugement personnel **philosophique, global et positif**.

112 Nous entendons seulement révéler ici que cette élève remplit tout le programme formel de l'évaluation de la thèse, en l'examinant successivement selon les critères de pertinence, suffisance et crédibilité. Sur le plan des contenus, son évaluation laisse voir des limites certaines fréquemment rencontrées chez des débutants, entre autres choses, un développement insuffisant, l'absence de considération de thèses différentes, voire même opposées, présentes dans l'univers conceptuel de la philosophie. Nous préciserons davantage en 4.4.1.

Par contre, certains de ces arguments peuvent être critiqués, comme, par exemple, celui où l'auteur affirme que les animaux réagissent d'une façon qui a un sens, mais qu'ils ne parlent pas. Je crois qu'il a oublié certaines espèces comme le dauphin qui ne parle pas dans un langage connu de nous, mais qui parle tout de même.	Deuxième partie de la critique : une critique **partielle** portant sur un argument secondaire, celui qui énonce que les animaux ne parlent pas. On a donc un jugement personnel **philosophique , partiel** et **négatif**.
En ce qui concerne sa thèse, présentement, les sciences ont élaboré des théories à ce sujet, mais aucune n'a réussi à définir l'Homme objectivement.	Retour au jugement considérant l'ensemble de la thèse.
Conclusion	
En terminant, il est incertain et peu probable qu'un jour on puisse définir l'Homme objectivement puisqu'il est en constante évolution. Et, personnellement, je préférerais qu'on n'y parvienne jamais, car, ainsi, l'Homme perdrait son auréole de mystère.	Il n'y a pas de sujet résumé, mais il y a le "punch" de la conclusion et le sujet ouvert. Pour un rappel des 3 parties d'une bonne conclusion, lire le chapitre 5. La dernière phrase constitue un jugement personnel **global existentiel**.

4.4 Compléments relatifs à ce commentaire de texte

4.4.1 Principaux points faibles de cet exemple

Nous avons choisi d'illustrer notre méthode par un texte d'élève bien réussi. Cependant, pour éviter d'induire certains lecteurs en erreur (des élèves, surtout, qui pourraient se laisser tenter par une imitation un peu trop mécanique), il importe de relever des lacunes, car si elles étaient imitées, elles auraient pour effet d'entraîner une multiplication de l'erreur, ce qui est une fin contraire à celle visée par la présentation d'un exemple.

Il n'y a rien à redire à l'explication du texte. L'auteure prouve qu'elle a bien compris le texte de Jaspers. Elle ne déforme nullement le sens du message, dégage bien la thèse et les principaux arguments et rend compte du texte dans toute son ampleur.

C'est dans la critique du texte que se rencontrent les principales faiblesses, plus précisément dans le premier paragraphe.

Le jugement porté sur le plan de la pertinence est correct. L'argument stipulant que la subjectivité ne peut que s'éprouver a bien un rapport avec la thèse qui affirme que l'être humain échappe à toute connaissance objective.

Toutefois, la raison donnée pour dire que cet argument est suffisant "à lui seul" pour soutenir la thèse est plutôt sujet à caution. Au contraire de ce que dit l'auteure, si la pensée était située "dans une partie du cerveau", elle aurait plus de chance d'être déchiffrée objectivement, comme on a fait pour les aires cérébrales où l'on a localisé diverses fonctions sensorielles et motrices. Comme on sait de mieux en mieux que c'est l'ensemble du cerveau qui participe à la pensée, la connaissance objective devient si complexe qu'elle nous échappe en pratique, malgré les progrès dans la connaissance du cerveau. Ainsi, la raison de l'auteure est douteuse quant à sa crédibilité et ne saurait justifier correctement la suffisance de l'argument suivant lequel la subjectivité ne peut que s'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action, argument qui justifie ensuite la thèse suivant laquelle l'homme est un animal qui échappe à toute définition objective.

D'autre part, la conception de Jaspers se situe dans la ligne d'une tradition philosophique qui conçoit la conscience comme indéfinissable objectivement. Ce courant de pensée s'efforce de saisir la conscience, la pensée, la subjectivité humaines dans leur surgissement spontané, valorisant le fait que les explications qu'on a réussi à trouver ne réussissent pas à rendre compte de l'aspect transcendant de la conscience humaine. On fait alors un **appel à l'évidence** considérant et valorisant la capacité de transcender tous les facteurs pouvant déterminer l'esprit de l'être humain. On trouve cette façon de voir chez Bergson et chez les existentialistes.

D'autres auteurs vont considérer que cette position manque de suffisance et vont valoriser le fait que les progrès des connaissances sur l'être humain permettent de rendre compte de nombreux faits de conscience.

Comme ce débat n'a pas encore été tranché parmi les philosophes, on peut pardonner à une élève du collégial d'ignorer cet aspect de la question. On trouvera d'ailleurs des informations supplémentaires en 4.4.3.

Enfin, le jugement porté au moyen du critère de crédibilité est, lui, carrément fallacieux. Le fait d'adhérer personnellement à une thèse et à un argument n'a aucune valeur autre que subjective. Il faut tenter d'établir la vérité de l'argument suivant lequel la subjectivité ne peut que s'éprouver à l'origine de notre pensée et de notre action en cherchant de meilleures raisons que celle qui consiste à dire : "puisque je le pense moi-même". Voilà un type d'argument passe-partout qui a l'inconvénient de n'ouvrir aucune porte.

4.4.2 Première question : Quel est **le sujet** du texte ?

Le titre du texte de Jaspers nomme bien le sujet : "Qu'est-ce que l'homme ?". Le problème philosophique considéré par le texte est bien celui d'essayer de cerner la nature de l'être humain. L'auteure du commentaire de texte saisit bien ce problème et le traite comme il se doit.

Il serait **aussi** valable d'envisager ce texte comme traitant du problème liberté-déterminisme.

Dans le texte de Jaspers, la **perspective déterministe** est représentée surtout par le paragraphe 1 et par le début du paragraphe 7, où Jaspers reconnaît que des sciences comme la physiologie, la psychologie et la sociologie produisent une connaissance objective valable de l'homme et nous le montrent comme une créature qui est déterminée de multiples façons.

Au paragraphe no. 2, il pose nettement le problème : "La question qui se pose, c'est de savoir s'il est en général possible de se faire une idée exhaustive de l'homme au moyen de ce qu'on peut savoir de lui; ou bien si l'homme est, au-delà de ce savoir, quelque chose de plus : une liberté qui échappe à toute connaissance objective."

La **perspective de la liberté**, elle, est représentée par les propos qui affirment, de bien des manières différentes, que l'homme est aussi une subjectivité et qu'en lui la liberté est assez grande pour échapper à toutes les définitions, comme l'évoque la citation de Nietzsche.

Il ne nous semble guère possible d'en dire plus sur le sujet sans entrer dans le traitement de la position (thèse) adoptée par l'auteur.

4.4.3 Deuxième question : Quelle est **la thèse** de l'auteur ?

Comme les premières lignes du texte permettent de le vérifier, Jaspers ne nie pas la valeur des connaissances objectives fournies par les sciences. Mais il ne s'arrête pas longtemps à développer cet aspect du sujet, car il a tôt fait de prendre franchement parti pour l'existence d'une irréductible liberté de l'être humain.

Sa thèse est donc claire : la liberté existe et, par elle, l'homme étudié par les sciences doit céder le pas à l'Homme dont l'intériorité (subjectivité, conscience de soi, indéterminations psychologiques, capacité de modifier son évolution) dépasse cela même qui le détermine.

La difficulté de sa thèse résulte cependant du fait qu'il ne prouve pas cette liberté et ne la trouve pas comme on trouverait une réalité naturelle. Cette liberté à laquelle il croit, il dit qu'elle "échappe à toute connaissance objective"(parag. 2). À défaut de preuve objective, voici la sorte de savoir qu'il dit que nous en avons :

"Cette subjectivité, nous ne pouvons que l'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action. L'homme est en principe plus que ce qu'il peut savoir de lui." (parag 3) Ainsi, par "principe", nous dit Jaspers, cette croyance à la liberté se donne comme étant au-delà des preuves. Elle peut s'éprouver, mais non se savoir.

Des sept (7) sens du mot liberté exposés dans Lalande 1983, la conception de Jaspers s'accorde avec le septième (cf. F.2) :

> Pouvoir par lequel le fond individuel et inexprimable de l'être se manifeste et se crée en partie lui-même dans ses actes, – pouvoir dont nous avons conscience comme d'une réalité immédiatement sentie, et qui caractérise un ordre de fait où les concepts de l'entendement, et notamment l'idée de détermination[113], per-dent toute signification.[114]

Lalande illustre cette définition par une citation de Henri Bergson, à laquelle l'idée de Jaspers ressemble énormément : "On appelle liberté le rapport du moi concret à l'acte qu'il accomplit. Ce rapport est indéfinissable, précisément parce que nous sommes libres." (Bergson -- Essai sur les données immédiates de la conscience, p. 167)

Cette citation n'est-elle pas jumelle de "nous ne pouvons que l'éprouver à l'origine même de notre pensée et de notre action" ? (parag 3.) Et le qualificatif "indéfinissable" formulé par Bergson ne recoupe-t-il pas d'évidence le mot de Nietzsche qui donne l'homme comme "l'animal qu'on ne définit pas" ?

Ajoutons à cela des remarques plus personnelles.

Dans ce traitement du problème liberté-déterminisme, nous avons donc affaire à la thèse qui, contre ce que la connaissance scientifique nous dit de l'homme, plaide pour l'existence de ce qui, dans l'homme, dépasse toute détermination. Cette affirmation même place cette thèse en dehors du savoir et ouvre la question à la perspective d'une sorte de "non-savoir", d'une foi vécue, qui s'éprouve existentiellement, mais échappe à la preuve scientifique, se contentant d'affirmer le "mystère", comme dirait Gabriel Marcel, de la liberté humaine.

À l'élève qui pensera : "Mais bon sens ! le problème n'est pas résolu !", nous dirons : "Bien sûr que non !" Mais ce problème est lié à la destinée de l'être humain et celle-ci, à ce que l'on sache, n'est pas encore résolue non plus. Elle continue de se jouer.

Cependant, même si le problème n'est pas résolu, sa compréhension avance. La connaissance de l'homme, en particulier celle du fonctionnement du cerveau et de ses liens avec certains comportements affectifs, individuels et sociaux, fait des progrès. Plus on démonte la complexité des mécanismes régissant les êtres vivants, l'être humain y compris, plus on trouve dans les programmes qui le déterminent des ouvertures qui permettent de faire entrer par la porte de derrière une liberté partielle, liberté auparavant chassée de la porte d'entrée, parce qu'elle prenait trop de place, s'y affirmait souveraine et intégrale, et ce, souvent avec beaucoup de prétention et d'inconséquence.

---

113 Pensons aux réalités déterminées connues par le moyen de la connaissance objective, scientifique.

114 André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F., Paris, 1983, p. 563.

Il ne faut pas se scandaliser de la non-résolution du problème de la liberté et du déterminisme. Les problèmes de la philosophie gagnent à être étudiés, même si nul ne peut se sauver avec la bonne réponse, comme un voleur avec le magot des braves gens[115]. C'est à la fois gloire et misère de la philosophie que de se jouer à sonder les limites du savoir humain et de ne se résoudre à la foi qu'au terme d'un exercice critique qui ne se termine lui-même jamais, mais qu'on interrompt seulement comme on arrête toute activité... parce qu'il faut manger, dormir ou travailler, bref agir pour vivre et survivre... Mais demain est un autre jour.

4.5 Illustration de l'exercice de clarification de certains concepts

Parmi les questions servant à animer la recherche de la façon dont l'auteur d'un texte s'y prend "pour exposer, prouver, faire valoir sa thèse (position)" (cf. 3.6.3), nous avons recommandé d'examiner les **principaux concepts**. En faisant l'exercice pour notre propre compte, voici ce que nous avons trouvé[116] :

1	"idée exhaustive de l'homme" (paragraphe 2)	Cette idée épuiserait le sujet et ferait de l'homme un objet de connaissance parfaitement compris.
2	notion de subjectivité (paragraphe 3)	Il semble important, pour la compréhension de la thèse, de clarifier la notion de **subjectivité** dans le texte de Jaspers, de mettre en relief l'importance qu'il lui accorde et la forme de connaissance qu'on peut en avoir, selon lui. L'étude de l'exemple du texte d'élève, en 4.3, montre que ce travail a été accompli.
3	"conscience de soi" (paragraphe 4)	La nature est inconscience, malgré sa force. Les animaux ne parlent pas et, pour cette raison, n'ont qu'une certaine conscience vague du monde et des choses, mais n'accèdent pas à la conscience de soi, dans la mesure où la parole implique "conscience de soi dans la pensée".

115 Nous rejoignons, ici, une conception de la philosophie chère à Bertrand Russell : "[...] la philosophie mérite d'être étudiée, non pour y trouver des réponses précises aux questions qu'elle pose, puisque des réponses précises ne peuvent, en général, être connues comme conformes à la vérité, mais plutôt pour la valeur des questions elles-mêmes : en effet, ces questions élargissent notre conception du possible, enrichissent notre imagination intellectuelle et diminuent l'assurance dogmatique qui ferme l'esprit à toute spéculation; mais avant tout, grâce à la grandeur du monde que contemple la philosophie, notre esprit est lui aussi revêtu de grandeur et devient capable de réaliser cette union avec l'univers qui constitue le bien suprême." (Russell, Bertrand, Problèmes de philosophie, Petite Bibliothèque Payot, no. 79, p.186)

116 Le lecteur comprendra facilement que chaque auteur d'un commentaire peut ressentir, à propos des mots du texte, des besoins différents selon sa culture philosophique, sa connaissance du problème philosophique étudié ou de l'auteur du texte à commenter. Ce qui restera commun au débutant et à l'expert, c'est la nécessité de clarifier certains concepts, tant pour eux-mêmes que pour leur rôle dans tel texte précis.

4 Fixité de l'animal versus mobilité de l'être humain (paragraphe 7)

Dans ce long paragraphe, Jaspers montre abondamment, en variant les formulations et en montrant de nombreuses facettes d'une même idée, que l'animal est immuable, il se répète de génération en génération, et "se contente de répéter ce qui a déjà été, et ne peut progresser".

L'homme n'est pas fixé ainsi.

Cela a son mauvais côté : "il peut se perdre".

L'avantage consiste en une plus grande ouverture de l'avenir : "mais [...] sa liberté lui donne des chances de devenir encore ce qu'il est capable d'être..."

5. Résumons-nous

Première étape

Avant d'aborder le commentaire de texte proprement dit, cette première étape règle le cas d'éléments d'évaluation généraux. Il importe d'adopter clairement une stratégie à leur égard :

Présentation		5 %
Français		10 %
Introduction :	Sujet amené Sujet posé Sujet divisé	10 %
Conclusion :	Sujet résumé Le "punch" ou conclusion proprement dite Sujet ouvert	10 %

Il ne reste plus maintenant qu'à considérer les 2 parties propres (spécifiques) au commentaire de texte : l'**explication** du texte 50 %
et la **critique** du texte. 15 %

Deuxième étape : L'explication du texte

Première question : Quel est le **sujet** du texte ?
ou la où les **question**(s) posée(s) ?
ou le ou les **problème**(s) **philosophique**(s) traité(s) ?

Deuxième question : Quelle est la **thèse** (ou **position**) de l'auteur ? Note : Pour bien saisir le lien entre cette question et la première, rappelons le rapport entre le sujet et la thèse : une thèse prend position **sur** un sujet; tout sujet philosophique peut faire l'objet de **multiples** thèses.

Troisième question : Comment l'auteur s'y prend-il pour **exposer, prouver, faire valoir** sa thèse (position) ?

Voici **10** sous-questions pouvant aider à stimuler l'analyse du texte :

- La **démonstration** procède en combien d'**étapes** (2, 3, 4, etc.) ?
- Quels sont les **mots** qui m'embêtent et que je dois clarifier ?
- Quels sont les 2, 3, 4, etc. **principaux concepts** utilisés directement dans le texte (ou simplement évoqués) ?
- Quels sont les 1, 2, 3, etc. **exemples** par lesquels l'auteur développe sa thèse ?
- Puis-je trouver 1, 2, 3 **exemples personnels** capables d'aider à comprendre la thèse de l'auteur ou un ou plusieurs arguments importants ?
- Quelle(s) idée(s) puis-je **reformuler** pour la rendre plus claire ?
- Comment est-ce que **je comprends** tel ou tel argument ?
- L'auteur affirme-t-il **sans prouver** ?
- Le texte **conclut**-il ? Et **comment** ?
- Quelle(s) thèse(s) ou quel(s) argument(s) le texte **critique**-t-il ?

Note : Toutes ces questions peuvent aider à extraire la substance (le jus) du texte, mais il n'est pas indispensable de répondre à toutes pour arriver à une bonne explication de texte.

Troisième étape : La critique du texte

Note : Cette partie critique devra comprendre
au moins 1 jugement existentiel
et 1 jugement philosophique

Jugements personnels existentiels

Chaque jugement, qu'il soit existentiel ou philosophique, est-il
global (thèse) ?
partiel (tel argument) ?
positif (favorable à) ?
négatif (défavorable à) ?
Note : Chaque situation commandera les nuances à apporter à ces jugements.

Voici 7 sous-questions pouvant aider à stimuler l'expression de jugements existentiels :

- Qu'est-ce que ce texte **m'aide à** mieux **comprendre** dans le monde actuel ou dans mon existence ?
- Qu'est-ce qui me **déplaît** dans cette thèse ou cet argument ? et pourquoi ?
- Qu'est-ce qui me **plaît** dans cette position ou dans cet argument ? et pourquoi ?
- Quelle(s) **crainte(s)** la thèse ou tel argument éveillent-ils en moi ? et à l'égard de quelle réalité ?
- Quel(s) **souhait(s)** me suggèrent cette thèse ou tel argument ?
- Puis-je trouver des **situations vécues**, par moi ou par d'autres, qui se laisseraient éclairer par la thèse ou par tel argument ?
- Est-ce que je connais un **événement d'actualité** ou une **situation fictive**, tirée de la littérature ou du cinéma, par exemple, qui se laisseraient éclairer par le tout ou une partie de la thèse ?

Jugements personnels philosophiques

Note : Chaque jugement visant la thèse ou un ou plusieurs arguments doit considérer leur
Pertinence
Suffisance
Crédibilité

Voici 5 sous-questions pouvant stimuler l'expression de jugements philosophiques

- Peut-on trouver des exemples capables de permettre de **contredire** la thèse ou tel argument, ou de les **relativiser** ?
- Peut-on trouver d'autres arguments plus **convaincants** ?
- Peut-on évaluer certaines **définitions** ? Telle définition est-elle trop **étroite** ? ou trop **large** ?
- Tel principe est-il suffisamment **justifié** ? ou est-il simplement jugé **évident** par l'auteur du texte ?
- Parmi les données ou autres éléments de preuve, certains sont-ils **douteux** ou carrément **faux** ?

Conclusion générale

Nous avons rédigé cette séquence d'habiletés de lecture et d'écriture en pensant principalement aux élèves du collégial, aux difficultés qu'ils rencontrent dans le travail de lecture et d'écriture qui est leur lot quotidien, aux effets que peut avoir le manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture sur leurs chances de réussite scolaire.

Ils sont confrontés à longueur de semaine à des contenus étendus et variés dans toutes sortes de matières et de programmes. Ces contenus sont transmis de diverses façons, mais la majorité passent par des textes plutôt systématiquement construits. Les principes et techniques qui président à cette structuration des messages écrits existent en **nombre restreint** et peuvent faire l'objet d'une étude systématique, ce que nous avons tenté de faire en composant les cinq chapitres portant sur les habiletés élémentaires.

Notre approche ne s'est pas limitée à transmettre des techniques. Avant d'enseigner comment faire quelque chose, il faut d'abord savoir si et pourquoi elle vaut la peine d'être faite. C'est pour cette raison que, avant d'enseigner une technique, nous nous sommes efforcé de **justifier** celle-ci par la mise en lumière des principes de communication efficace qui donnent aux techniques leurs **raisons d'être**. C'est la conscience de ces raisons qui motive l'effort supplémentaire qu'il faut déployer pour développer ces habiletés de lecture et d'écriture.

Connaître, pratiquer, intérioriser, maîtriser ces principes et techniques permet de concilier la réussite scolaire et l'acquisition d'une formation de base qui constituera l'armature intellectuelle des élèves pour le restant de leurs jours. L'idéal visé est à la fois pragmatique et transcendant : avec une bonne formation intellectuelle de base, l'élève **"diplômé"** peut aussi devenir un citoyen plus libre de s'informer toujours davantage et, en se développant lui-même dans le sens d'un surplus de connaissance et de conscience, il aura plus de chances de contribuer au développement de l'humanisation de la civilisation.

***

Nous ne voulons pas, toutefois, nous contenter d'une conclusion aussi générale. Nous aimerions terminer avec des remarques visant davantage l'**application** des outils élaborés ici, puisque, avant et après toute recherche, nous sommes dans la situation d'un enseignant du collégial, d'un professeur de spécialité (philosophie) qui doit travailler avec 300 nouveaux élèves à chaque année.

Nous avons entrepris la rédaction de cette séquence en considérant le problème de la formation intellectuelle de base des élèves de niveau collégial et en liant

cette formation au problème de la réussite, des échecs et des abandons scolaires. Ce souci a nourri notre détermination tout au long de la poursuite de nos travaux, et, d'ailleurs, nous avons mis à l'épreuve plusieurs des outils présentés ici dans nos propres cours, avec nos propres élèves. De là vient notre intérêt à terminer cette longue démarche avec quelques remarques concernant l'utilisation des éléments de cette séquence, afin de pointer quelques facteurs permettant de la faire servir concrètement à l'amélioration de la formation intellectuelle des élèves et du taux de réussite scolaire.

Nous traiterons successivement de la maîtrise de la phrase, des habiletés élémentaires et des formes d'écrits complexes.

Maîtrise de la phrase

Au moyen d'une grille d'analyse simplifiée (5 catégories d'erreurs au lieu de la quarantaine de catégories du chapitre 1), nous réussissons à dégager les profils individuels de plus de 150 élèves à chaque session de cours. Pour plus de 60 % de ces élèves, on peut voir que près de 70 % des erreurs consistent à répéter systématiquement (comme par une sorte d'erreur de programmation) un petit ensemble de 3 à 6 erreurs. C'est dire que chaque sujet n'a pas toutes les faiblesses, loin de là. C'est dire aussi qu'il y a un système de ses erreurs, lequel fournit une base rationnelle à un espoir de cure efficace. En effet, si le problème, c'est la répétition automatique de quelques erreurs types, alors une solution simple est à la portée de la main : une fois que l'élève a vu et compris le petit système de sa façon individuelle de déformer la langue (son profil personnel), il s'agit de le convaincre d'agir conformément aux contenus du diagnostic, c'est-à-dire de corriger systématiquement ses quelques erreurs types.

La connaissance de son profil individuel favorise grandement le réveil de la motivation de l'élève, tout comme celle-ci est indispensable à son engagement à se corriger.

Une fois la prise de conscience réalisée, il ne reste qu'à appliquer les comportements que nous avons décrits au point 3 du chapitre 1.

Notre pratique nous a aussi permis de réaliser l'importance de la révision forcée. Non seulement l'école ne faisait guère écrire les élèves depuis plus de vingt ans, mais elle ne s'appliquait pas à vérifier si l'élève corrigeait les erreurs identifiées dans ses textes. Nous avons récemment obtenus des résultats intéressants en appliquant un processus de double rédaction. Nous procédons ainsi : l'élève rédige un texte continu à opinion libre sur un sujet quelconque; nous procédons à une évaluation assez détaillée pour dégager un profil des zones de concentration d'erreurs; après avoir étudié son profil à l'aide d'un guide d'interprétation de la grille utilisée pour dégager le profil, l'élève rédige une deuxième version dont le but est de produire un

texte correct[117], se rapprochant le plus possible d'un texte impeccable. Dernièrement, nous avons obtenu, pour la deuxième version, des résultats de 85 % et plus, chez 57 % de nos élèves. Sur un groupe de 136 sujets, il y a eu une amélioration de 22, 5 % de la moyenne générale entre la première version (61, 2 %) et la deuxième (83, 7 %). Pour plusieurs de ces élèves, la rédaction d'un texte correct constituait une première. L'enjeu consiste alors, à partir de cet heureux traumatisme, à obtenir de l'élève qu'il prenne goût à ne plus remettre à son professeur que ses deuxièmes versions.

La réussite de ces expériences permet de fonder rationnellement l'espoir d'une importante amélioration de la maîtrise de l'écriture par les élèves.

Pour le moment, nos outils sont :

- le diagnostic individuel (le profil)
- les comportements de révision
- la rédaction d'une deuxième version corrigeant la première
- l'identification de l'élève à des réussites d'écriture réelles.

Le fait que nous ayons obtenu des "déblocages" aussi intéressants, à l'intérieur de cours de philosophie et en oeuvrant en tant que professeur seul, nous donne à penser que tout ceci peut s'obtenir sans le support d'appareils institutionnels lourds et coûteux. Dans une perspective d'approche-programme, la tâche pourrait devenir plus aisée, car le diagnostic individuel pourrait être transmis à tous les professeurs qui enseignent au même élève, ceux-ci pourraient se partager la tâche d'évaluer les travaux à double rédaction, ce qui éviterait de surcharger le travail de correction de chaque professeur.

Bien sûr, la création d'une culture scolaire et sociale qui valorise la maîtrise de la langue écrite reste un facteur indispensable à l'obtention de succès extensifs durables.

Les autres habiletés élémentaires

Il n'y a rien de neuf à ajouter, ici, à ce que nous avons déjà dit à quelques reprises, tant dans l'introduction générale que dans la conclusion de la première partie de cette séquence. Dans la formation intellectuelle de base des élèves, ce sont les habiletés élémentaires qui doivent faire l'objet de l'attention prioritaire, du moins jusqu'à ce qu'elles soient suffisamment maîtrisées pour permettre à l'élève de se balader avec succès dans l'univers de la culture savante, sans être empêché d'y accéder parce qu'il tombe avant d'être vraiment parti, du fait qu'il se marche toujours sur les pieds. Rappelons qu'elles s'appliquent dans toutes les formes d'écrits complexes, et

117 Par texte correct, nous entendons un texte qui remplit adéquatement les conditions pour permettre au lecteur un accès normal au **sens littéral** du texte.

que les faiblesses les affectant sont reportées dans toutes ces formes complexes, dans toutes les disciplines.

Les formes d'écrits complexes

Nous avons cherché à aborder ces formes dans une perspective de stratégie d'écriture, bien plus que d'une manière normative, trop exclusivement soucieuse de dire quoi faire, mais sans accompagner les normes de justifications suffisantes ou de modes d'emploi adéquats.

Pour réaliser ce concept, nous avons traité les formes d'écrits complexes en parcourant (pas toujours dans cet ordre) les étapes suivantes :

1 Nous commencions par définir la forme d'écrit, ainsi que certaines notions préliminaires.

2 Nous nous appliquions ensuite à bien voir le problème que la forme d'écriture posait à l'élève. Nous avons rencontré à quelques reprises le syndrome de la page blanche et avons indiqué que la méthode servait, entre autres, à éviter de paralyser dans les toutes premières étapes.

3 Nous passions alors à la description des étapes d'une démarche raisonnée visant à mener à une rédaction réussie.

3.1 Il importe d'abord de bien cerner le problème.

C'est le rôle, par exemple, de l'analyse de la question (chapitre 7), de l'analyse du sujet (chapitre 8).

3.2 Il faut aussi un cadre pour classer les données.

Ici, les parties typiques d'une forme d'écrit servent à remplir cette fonction, par exemple, l'architecture logique et l'identification des idées (chapitre 6), l'explication du texte et la critique du texte (chapitre 9).

3.3 Ensuite vient le travail de cueillette des données qui a pour fonction de trouver les contenus du futur texte.

Dans le cas des questions complexes fermées, une simple lecture rigoureuse suffisait (chapitre 7). Par contre, pour étoffer le sujet de questions ouvertes, nous avons proposé huit moyens (chapitre 8). Dans le cas du commentaire de texte, les moyens sont des questions types sous lesquelles se rangent de nombreuses sous-questions (chapitre 9).

3.4 L'organisation structurée des étapes émane d'ordinaire des structures propres de la forme d'écrit. On retrouve ici les mêmes notions qu'en 3.2, mais envisagée cette fois à partir de l'intention de composer, au lieu de celle visant à trouver et classer.

3.5 **Enfin, nous avons consacré beaucoup de temps et d'espace à présenter des exemples complexes d'écrits complexes, et à les analyser de façon aussi détaillée que nécessaire, afin non seulement de montrer un résultat final correct, mais surtout de mettre en relief le déploiement de la stratégie d'écriture qui donne vie aux méthodes proposées.**

Ainsi, chacun des chapitres 6 à 9 inclusivement vise à constituer un ensemble fonctionnel (un "kit" théorique et pratique) destiné à favoriser l'apprentissage de formes d'écrits complexes.

Terminons par quelques remarques concernant la création d'ensembles fonctionnels semblables, ainsi que leur application pédagogique.

Construire un ensemble fonctionnel. Nous nous adressons ici aux professeurs qui font pratiquer des formes d'écriture complexes à leurs élèves. Il faut se rappeler que l'évolution des écoles a suscité une multiplication et une diversification des disciplines scolaires, forçant souvent les professeurs à inventer des formes d'écriture adaptées aux projets de formation propres à ces disciplines nouvelles. Ces formes nouvelles demandent dès lors à être définies explicitement. Les cinq facteurs importants que nous venons de mentionner peuvent permettre à bien des professeurs de construire eux-mêmes leurs propres ensembles fonctionnels, qui serviront ensuite à mieux initier leurs élèves aux formes d'écrits requises par leurs champs disciplinaires.

Dans certains cas, le professeur pourra construire "son" ensemble fonctionnel à partir d'un texte exemplaire, c'est-à-dire un texte qui représente bien la forme d'écriture qu'il veut faire pratiquer. L'analyse de cet exemple, réalisée à l'aide des rubriques que nous venons de décrire brièvement, conduira le professeur à élaborer le document théorique et pratique avec lequel il pourra ensuite enseigner systématiquement "sa" forme d'écriture.

Quant à faire étudier un ensemble fonctionnel comme ceux proposés dans les chapitres 6 à 9 inclusivement, il faut s'attendre à ce que les élèves trouvent cela difficile au début. Ignorants de la forme d'écriture et peu familiers avec la conception stratégique de l'écriture, ils vont lire sans trop de conviction en se demandant "où ça mène tout ça".

L'endroit idéal pour accrocher l'élève semble être l'étude des exemples complexes. Mais n'est-ce pas le plus souvent ce qui se produit dans tout apprentissage ?

Faire appliquer une forme d'écrit complexe. Nous croyons que le fait de concevoir un processus pédagogique qui respecte les trois étapes suivantes promet les meilleures chances de réussite.

Première étape. On demande à l'élève de lire et d'étudier le document présentant l'ensemble fonctionnel, soit la théorie et le ou les exemples complexes. Par exemple, dans le cas du résumé de texte, on commencerait par l'étude du chapitre 6 de la séquence.

Deuxième étape. On passe ensuite à un premier degré d'application en cherchant à faire solutionner un cas simple de la forme d'écrit complexe. On choisit un problème qui comprend moins de variables, moins de relations entre variables, et moins de texte à rédiger.

La réussite d'un cas simple, après l'étude d'un cas complexe, vise toujours à faire assimiler la méthode. À ce stade, on peut utiliser l'évaluation formative pour informer l'élève sur son degré de maîtrise, avant de soumettre à un test "véritable". Grâce à ces informations, le professeur pourra revenir sur les aspects de la méthode qui ont été le plus mal compris : cela va susciter certains retours à la première étape.

Troisième étape. Il est temps alors de confronter l'élève avec les vrais problèmes, ceux qu'on juge être du calibre requis pour rencontrer, à la fin, les normes de compétence visées depuis le début de la mise en marche du processus d'apprentissage de la forme d'écriture complexe.

Si on ne trouve pas de cas simple, il faut bien se passer du bénéfice de la deuxième étape, mais on peut alors compenser en faisant traiter un cas complexe dans le cadre du processus de la double rédaction : l'élève produit une première version, qui est évaluée et analysée, et, dans une deuxième version, il doit corriger les plus grosses lacunes de sa première version. Cela permet un meilleur apprentissage que le fait le faire un deuxième travail, avec un nouveau sujet. **On n'apprend bien que si on corrige ses erreurs.**

Annexe 1

Séquence d'habiletés d'écriture et faiblesses répandues dans la formation intellectuelle de base des élèves du collégial

Cette façon de voir les choses a l'avantage de relier la séquence d'habiletés d'écriture avec une liste de besoins de formation des élèves du collégial. Dans leur pratique quotidienne, les professeurs de toutes disciplines sont confrontés régulièrement à plusieurs faiblesses intellectuelles des élèves. Ils appréhendent et nomment ces faiblesses comme ils peuvent, déplorent souvent la difficulté qu'éprouvent les élèves à **structurer** leurs écrits et leur pensée, mais, débordés par le nombre d'élèves et contraints à demeurer dans le cadre de leurs programmes spécialisés, ils se sentent souvent dépourvus quant aux mesures correctrices à adopter. Le tableau qui suit pourrait en aider plusieurs à mieux visualiser leurs perceptions et leurs intuitions. Puisse-t-il leur permettre de mieux pressentir en quoi la performance des élèves dans leurs propres champs disciplinaires reste tributaire des habiletés de lecture et d'écriture.

Faiblesses répandues dans la formation intellectuelle de base des élèves du collégial	**Étapes**	**Habiletés élémentaires**
Près de 75 % des élèves du collégial ne font pas régulièrement des phrases correctes.	Étape 1	Faire régulièrement des phrases correctes.

Trop d'élèves du collégial :
 	
- n'utilisent pas (ou utilisent incorrectement) :
  - la citation textuelle,
  - la citation non textuelle,
  - la référence,
  - la bibliographie,
- font du plagiat technique, du déguisement,
- déforment les textes cités de multiples façons,
- n'introduisent pas leurs citations.
	Étape 2	Traiter les sources d'une manière responsable et exacte.

Trop d'élèves du collégial ne profitent pas des indices du plan d'un texte pour comprendre l'ensemble de son message (titres, sous-titres, table des matières) . Trop d'élèves structurent mal leurs textes.	Étape 3	Repérer (lire) le plan d'un texte et élaborer (écrire) le plan d'un texte.
Trop d'élèves divisent leurs textes en paragraphes très longs (trop longs). Il n'est pas si rare de voir de courts textes qui ne comportent qu'un ou deux paragraphes.	Étape 4	Analyser (lire) et construire (écrire) correctement des paragraphes.
Trop d'élèves ne savent pas profiter de l'introduction et de la conclusion d'un texte lorsqu'ils lisent, - parce qu'ils ignorent leurs fonctions stratégiques dans la communication - et parce qu'ils ignorent les moyens généraux mis en oeuvre pour remplir ces fonctions. Trop d'élèves ne savent ni introduire, ni conclure correctement leurs textes.	Étape 5	Lire et écrire - introduction - développement - conclusion.

ANNEXE 2

Exercices sur le plan

Exercices proposés pour **dégager** le plan d'un court texte ou d'un exposé

1. On enlève le titre et les sous-titres d'un texte; on demande aux élèves de les retrouver.

2. À la fin d'une période de cours, on demande à l'élève de reconstituer le plan de l'exposé que le professeur a pris soin de ne pas présenter.

3. On demande à l'élève de dégager le plan **détaillé** d'un texte de 2 à 4 pages.

Exercices proposés pour **élaborer** le plan d'un court texte

1. On demande à tous les élèves de construire un plan détaillé d'un texte qu'ils pourraient écrire sur un sujet qui leur est familier.

   Exemple : "En 3 ou 4 pages, vous avez à décrire, à des étrangers, les jeunes québécois de 18-20 ans ."

   Phase I : En équipes de deux, les élèves font diverses esquisses de plans.

   Phase II : Le professeur choisit quelques esquisses, les projette sur écran et fait interagir les élèves : critiques, commentaires, suggestions, etc.

   Phase III : En équipes de 4, les élèves produisent de nouveaux plans qu'ils chercheront à rendre clairs, logiques et complets. Bref, ils devront tâcher de respecter les trois critères du plan détaillé.

2. Un contre-exemple

   Le professeur présente un plan détaillé d'une recherche antérieure portant sur un sujet accessible à tous ou autrement relié à sa discipline. Il déforme ce plan de diverses manières :

   - termes imprécis,
   - placés dans un ordre peu logique,
   - sans progression continue,
   - avec des "trous" dans l'information ou le traitement des données.

On demande aux élèves de reconstruire le plan en tâchant de respecter les trois critères du plan détaillé.

Bibliographie

Arondel, Michel, en collaboration, **Rome et le Moyen Age jusqu'en 1328,** Nouvelle collection d'histoire, Bordas, 1968, 264 p.

Aylwin, Ulric, " Les professeurs fantômes ", Funambule, Collège de Sherbrooke, Vol. 3, No. 3, décembre 1988, p. 7.

Berthiaume, François, Lamoureux, Andrée, **Initiation à la recherche en psychologie,** Éd. HRW ltée, Montréal, 1981, 152 p.

Bescherelle, Louis-Nicolas, **Le nouveau Bescherelle I, L'art de conjuguer, dictionnaire de 12 000 verbes,** Éd. Hurtubise HMH, Québec, 1986,158 p.

Blouin, Rodrigue, **Discuter, Introduction à la philosophie,** Le Griffon D'argile, collection Philosophie, Sainte-Foy, 1991, 228 p.

Bourbeau, Nicole, **C'est pas lisable ! (sic), La lisibilité des textes didactiques, Guide pratique,** Collège de Sherbrooke, juin 1988, 166 p.

Bureau, Conrad, **Le français écrit au secondaire, Une enquête et ses implications pédagogiques,** Québec, Documentation du Conseil de la langue française, no. 19, 1985, 136 p.

Daigneault, Armand, **Méthodes et techniques du savoir-écrire,** coll. SARP, Guérin, 1983, 234 p.

De Villers, Marie-Éva, **Multidictionnaire des difficultés de la langue française,** Collection Langue et culture, Éd. Québec/Amérique, 1988, 1143 p.

Dionne, Bernard, **Réussir au Cégep, Guide méthodologique,** Éd. HRW, Montréal,1986, 180 p.

Friedan, Betty, **La femme mystifiée,** Denoël/Gonthier, Paris, 1975, 455 p.

Goulet, Liliane, Lépine, Ginette, **Cahier de méthodologie,** 4e édition, Université du Québec à Montréal, 1987, 231 p.

Gouvernement du Québec, Conseil des Collèges, **La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action,** Avis au Ministre de l'enseignement supérieur et de la science, novembre 1988, 57 p.

Gouvernement du Québec, Conseil des Collèges, **La réussite, les échecs et les abandons au collégial,** Rapport 1987-1988, Juin 1988, 95 p.

Grévisse, Maurice, **Précis de grammaire française**, 26e édition, Éd. Duculot, 314 p.

Papalia, D.E., Olds, S.W., **Introduction à la psychologie**, McGraw-Hill, Montréal, 1988, 753 p.

Robert, Jacques-Michel, **Comprendre notre cerveau**, Éd. Seuil, coll. Science, no. S 41, 270 p.

Rocher, Guy, **Introduction à la sociologie générale**, Tome 2, **L'organisation sociale**, Éd. Hurtubise HMH ltée, Montréal, 1969, pp. 139-309.

Ruffié, Jacques, **De la biologie à la culture**, Flammarion, 1976, 594 p.

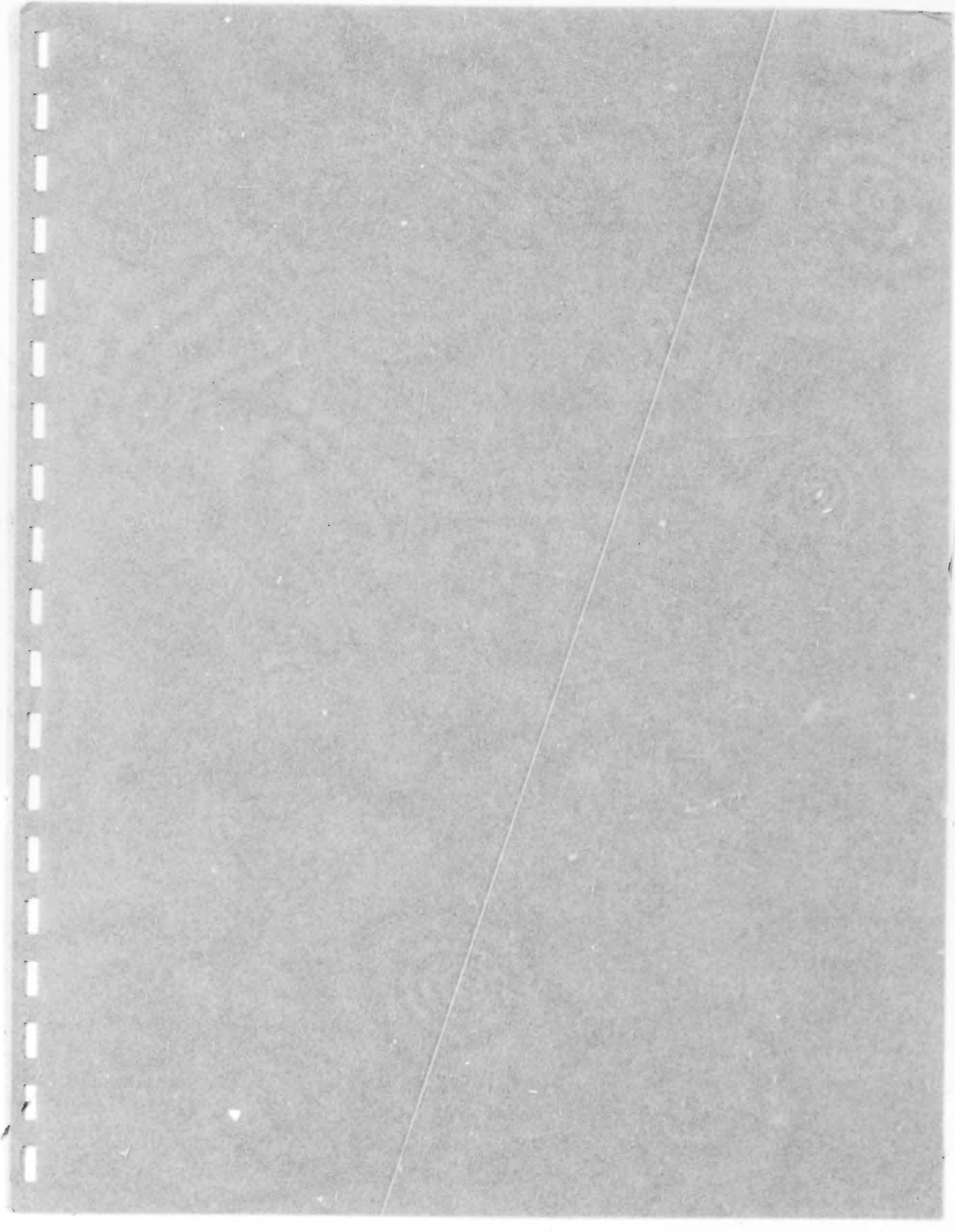
Ruffié, Jacques, **Traité du vivant**, Flammarion, coll. Champs, no. 169, 1982 volume 1, 350 p., volume 2, 446 p.

Russell, Bertrand, **Essais sceptiques**, Éd. Rombaldi, collection des Prix Nobel de littérature.

Therrien, M., **Code grammatical en tableaux**, Brault et Bouthillier, Montréal, 1982.

Thomassin, Lyne, Alain, Michel, "Le policier peut-il influencer le témoin oculaire ?", revue **Tirés à part**, volume 8, septembre 1987.

Tremblay, Robert, **Savoir-faire, Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université**, McGraw-Hill, coll. Savoir Plus, Montréal/Toronto, etc., 1989, 226 p.

Walvoord, Barbara E., **Helping Students Write Well, A Guide for Teachers in All Disciplines**, The modern language association of America, New York, 1982, U-M-I, 1988, 233 p.

Code de diffusion : 1532-0410